



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng.

Hur gör man en lyrikläsare?

Om elva gymnasieelevers väg mot känslomässiga och intellektuella läsningar
av den poetiska texten

Sofia Ekberg

”Svenska/litteraturvetenskap/LAU350”

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund-Carlsson

Rapportnummer: HT05 1080-009

Förord

Tanken till detta examensarbete väcktes redan under våren 2005, när jag skrev min c-uppsats i litteraturvetenskap. Efter att själv därigenom fått möjlighet att fördjupa mig inom lyrikens område fick jag lust att nalkas poesin även från ett didaktiskt perspektiv, och då särskilt fokusera på elevers tolkningsprocess. Jag vill framföra ett stort tack till de elever som deltagit i min undersökning, samt deras lärare som givit klassens lektionstid till förfogande. Jag vill även tacka min handledare Ann Boglind för stöd och handledning under hela processen.

Sofia

Abstrakt

Institutionen för litteraturvetenskap

Författare: Sofia Ekberg

Titel: Hur gör man en lyrikläsare? Om elva gymnasieelevers väg mot känslomässiga och intellektuella läsningar av den poetiska texten

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur elva gymnasieelever tolkar poetiska texter, samt om en medveten läsorienterad litteraturundervisning kan förbättra deras tolkningsförmåga. Huvudsakligen består studien av en textanalys av elevernas skriftligt dokumenterade respons på två dikter. Lyrikresponsen görs av eleverna före respektive efter genomförd undervisning, för att utläsa undervisningens inverkan, och textanalysen består i att kategorisera vilka tolkningsstrategier eleverna använder då de tar sig an dikterna. Lyrikundervisningen tar utgångspunkt i ett läsarorienterat perspektiv där läsaren anses vara delaktig i skapandet av texten, och målet är en djupare känslomässig och intellektuell läsupplevelse.

Resultatet visar att den tid som avsattes inte var tillräcklig för att förbättra samtliga elevers tolkningsförmåga. Emellertid framkommer att eleverna besitter en intuitiv tolkande förmåga, som de inte har ord för att uttrycka. Likaså anammar eleverna, trots den begränsade tiden, det personliga förhållningssätt gentemot texten som inledningsvis uppmuntrades i undervisningen, vilket tyder på att pedagogens inverkan har betydelse för hur unga läsare tar sig an texter. Studien visar även att inlevelseläsning främjar många elevers tolkningsförmåga, men kan begränsa elever som redan tillägnat sig ett mer analytiskt intresse kring tolkningsprocessen. Således dras slutsatsen att det alltid måste finnas en progression i litteraturundervisningen, samt att känsla och intellekt måste tillåtas samverka och inte ställas mot varandra i tolkningsprocessen.

Nyckelord: Känsla, intellekt, tolkningsstrategier, litterär medvetenhet, progression

Innehållsförteckning

1. Inledning	
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte.....	3
1.3 Den empiriska studien.....	3
1.4 Varför lyrik?.....	3
2. Teoretisk bakgrund/litteraturgenomgång	
2.1 Styrdokument.....	4
2.2 Teoretiska perspektiv.....	4
2.3 Tidigare forskning.....	6
2.4 Övrig litteratur.....	9
3. Preciserat syfte och frågeställningar	
3.1 Motivering av studiens syfte.....	10
3.2 Tolkningsförmåga ur ett läsoorienterat perspektiv.....	10
3.3 Mot litterär medvetenhet - undervisningens mål.....	10
3.4 Syftet - en närmre precisering.....	13
4. Metod och material	
4.1 Klassrumsforskning.....	13
4.2. Receptionsanalys.....	13
4.3 Empiriskt material och urvalsgrupp.....	15
4.4 Diktmaterial.....	16
4.5 Metodiska ställningstaganden.....	18
4.6 Studiens tillförlitlighet.....	20
4.7 Beskrivning av undersökningens genomförande.....	20
4.8 Etiska överväganden.....	24
5. Resultat	
5.1 Elevtexterna.....	24
5.2 Lärardagboken.....	29
5.3 Resultatsammanfattning.....	31
6. Diskussion och avslutande reflektioner	
6.1 Resultatdiskussion.....	32
6.2 Förslag till vidare forskning.....	35
6.3 Avslutning.....	36
Referenser	37
Bilaga- valbara dikter vid skrivuppgift 1 och 2	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Poetik

Det är till tystnaden du ska lyssna
 tystnaden bakom apostroferingar, allusioner
 tystnaden i retoriken
 eller i det så kallade formellt fulländade
 Detta är sökandet efter ett meningslöst
 i det meningsfulla
 och omvänt
 Och allt vad jag så konstfullt söker dikta
 är kontrastvis någonting konstlöst
 och hela fyllnaden tom
 Vad jag har skrivit
 är skrivit mellan raderna ¹

Antyds det i Gunnar Ekelöfs dikt ovan att det finns hemliga budskap mellan raderna, gåtor som läsaren manas att klura över? Eller syftas det på läsarens eget skapande vid diktläsningen? Talas det rentav om båda dessa saker? Ett ensidigt svar kan vi naturligtvis inte få, eftersom det beror på hur dikten tolkas. Jag och många med mig skulle nog argumentera för att det är just tolkandet som uttrycket ”mellan raderna” i diktens avslutande versrader pekar på. Tolkningen-att gå bortom bokstavlighet är nödvändig för att man som läsare ska få en djupare förståelse för dikten. Endast genom tolkningen kan det till synes meningslösa bli meningsfullt och tvärtom. Men hur gör man egentligen när man tolkar en dikt? Behöver man kunskaper om hur man tolkar, eller sker det intuitivt? Sker det kanske intuitivt för att man har kunskaper? Och vad för kunskaper är det i så fall fråga om?

Frågor som dessa, som rör läsprocessen och människors förmåga att tolka dikt eller annan litterär text har alltid fascinerat mig. Som blivande svensk- och engelsklärare är naturligtvis områdets pedagogiska dimension även oerhört intressant. Ständigt pågår en strävan efter att förstå hur elever tänker kring litteratur samt en önskan om att utveckla deras läs- och tolkningsförmåga. Alla i samhället torde vara eniga om att elever i skolan ska ges möjligheten att utvecklas till goda läsare, och enligt kursplanen i svenska för gymnasiet är det en mångsidig läsning som anses önskvärd. Eleverna ska kunna resonera logiskt, se sammanhang, granska kritiskt och värdera.² I strävansmålen står vidare att elevens ska fortsätta ”[...] att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle.”³ I svenskämnets syftesbeskrivning inryms även att eleverna ska få kunskap om, och ta ställning till kulturarvet, samt ”[...] få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter.”⁴ För att utveckla denna mångfacetterade läsförmåga anser jag att den litterära texten är oundgänglig, eftersom den mer än någon annan text ger utrymme för egen tolkning. Cai Svensson för ett intressant resonemang kring tolkningsförmåga i *Att ge mening åt skönlitteraturen. Om barns och ungdomars utveckling till läsare*,⁵ och framhäver att vi ägnar oss åt en speciell typ av läsning när vi tolkar litterär text, en läsning vi inte använder oss av i vardagslag. Således är denna typ av läsning något vi tränas (eller inte tränas) att göra. Vidare påpekar Svensson, med Bettelheim, att små barn tränas att läsa litterärt när föräldrar eller andra betydelsefulla vuxna läser sagor för dem. Sagoläsningen utgör en slags

1 Gunnar Ekelöf, ”Poetik” ur *Opus incertum* (1959). I: *Svensk dikt. Från trollformler till Lars Norén* (1989). Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 670f.

2 Skolverket (2000), *Kursplaner i svenska för gymnasiet*. www.skolverket.se/06/01/10,21.33

3 Ibid.

4 Skolverket (2000).

5 Cai Svensson (1988), *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Linköping: Tema Kommunikation, Universitet i Linköping.

insocialiseringsprocess där barnet får bekanta sig med motiv och teman som är centrala för vår kultur. Denna möjlighet får dock inte alla barn, och har således helt olika förutsättningar då det gäller litteraturläsningen i skolan. Litteraturundervisningen, menar Svensson, kan kompensera för detta. Om den sker på ett medvetet sätt kan även läsare som tidigare inte kommit i kontakt med det litterära mediet få hjälp att förbättra sin litterära läsningsförmåga.⁶ Dock betonar Svensson att det inte handlar om att lära eleverna **vad** de ska tänka utan **hur** de kan tänka. Det handlar om att visa nya vägar, ge nya möjligheter att tränga in i den litterära texten och på så vis göra den intressant och meningsfull.⁷

Under min lärarpraktik som svensk- och engelsklärare på olika gymnasieskolor, har jag fått uppfattningen att förmågan att tolka texter ibland betraktas som en talang. Den ges en smutt magisk karaktär, är något eleverna anses ha läggning för eller inte. Elever uppmanas ofta att reflektera självständigt över texter, men de får egentligen aldrig träna på hur man gör detta. Kanske förväntas eleverna att ha tillägnat sig en reflekterande och tolkande förmåga i grundskolan, men min uppfattning är att så nödvändigtvis inte är fallet. Förmodligen är lärarnas syfte med dessa fria reflektioner att, enligt läroplanen, anta ett elevcentrerat perspektiv och sätta elevernas egna erfarenheter i fokus.⁸ Att utgå från elevernas egna erfarenheter är oerhört positivt och självklart något som bör uppmuntras. Dock anser jag att detta fria förhållningssätt behöver problematiseras en aning.

Någon som verkligen visar på problematiken med ett alltför fritt förhållningssätt kring tolkningsprocessen är Örjan Torell. I rapporten *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*.⁹ gör han en jämförelse mellan hur ryska och skandinaviska studenter, som just påbörjat sin lärarutbildning, tolkar skönlitterära texter. Torells resultatet leder, aningen förenklat beskrivet, fram till att den ryska skolan trots sin, i våra ögon, konservativa syn på lärandet, med strikt inläring av kanon och en litteraturvetenskaplig begreppsapparat lyckas producera bättre litteraturläsare än den svenska skolan. Med bättre litteraturläsare menar Torell läsare som dels har en förmåga att koppla läsningen till egna erfarenheter och upplevelser, dels lyckas förhålla sig till texten och dess kvaliteter, och genom denna mångsidiga läsning erhålla en djupare känslomässig och intellektuell läsupplevelse. De ryska studenterna läser på detta vis, framhåller Torell, medan de skandinaviska tenderar att mestadels förhålla sig rent privat till läsningen.

Inlevelseläsning är, enligt Torells rapport, den typ av läsning skandinaviska elever behärskar, och kanske är det rentav så att den svenska skolan, i sin iver att komma bort från en tidigare rådande konservativ litteraturundervisning med dess formalistiska krav och ideala tolkningar, har trivialiserat vad läsning faktiskt kan vara. I sin önskan att göra läsningen lustfylld och engagerande har man kommit att fokusera enbart på hur eleverna själva upplever texter.

Att utgå från elevernas intuitiva upplevelse av text är självklart positivt men att läsningen enbart kommer att handla om den känslomässiga upplevelsen kan, enligt min mening, vara problematiskt av flera skäl. Först och främst ställs inlevelse och litterär kompetens mot varandra istället för att samverka; den analytiska läsningen blir något formellt och tråkigt, medan upplevelseläsningen står för det roliga och givande. Dessutom har jag fått uppfattningen att man i 'reflektionssammanhang' ofta tar för givet att samtliga elever har självförtroende nog och intuitiv förmåga att läsa, leva sig in i, och ge uttryck för sina känslor kring texten. Torells urvalsgrupp, blivande lärare, besatt förmodligen under sin skoltid ett sådant självförtroende, vilket även framgår i undersökningen. Men, då det gäller ovana läsare, som varken hemma eller i grundskolan upplevt den tillfredsställelse det innebär att beröras av litteraturläsning är det inte lika självklart att intuitivt knyta an till texten.

6 Svensson (1988), för hela ovanstående resonemang se s. 19-22.

7 Ibid. s. 33.

8 Utbildningsdepartementet (1994), *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

9 Örjan Torell (red) (2002), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mithögskolan i Härnösand.

Likaså kan en text läsaren inte berörs känslomässigt av även vara stimulerande att fundera över, och då kanske en läsning med fokus på formen kan fungera som en bättre ingång. Kanske kan denna ingång rentav fungera bättre för vissa elever.

Min uppfattning är att skolan bör tillhandahålla träning då det gäller samtliga elevers litterära läsning. I ett sådant perspektiv tas inte för givet att elever intuitivt kan uttrycka sina känslor och personliga tankar kring texten. Inte heller ställs en känslomässig inlevelsefull läsakt i motsats till en intellektuell och analytisk sådan; snarare berikar de olika läsningarna varandra.

Hur kan man då som lärare skapa en engagerande undervisning där tolkningsförmågan främjas på ett känslomässigt men även intellektuellt plan för samtliga elever? Cai Svensson menar att en ”respons- och strategiinriktad” litteraturundervisning kan vara ett bra tillvägagångssätt.¹⁰ Viktiga komponenter inom denna är att läsarens egna tankar sätts i fokus, men att även litterära tolkningsverktyg som används inom vår kultur introduceras. Viktigt att betona är dock att förmågan till inlevelseläsning samt förmågan att knyta läsningen till egna erfarenheter är viktiga tolkningsverktyg inom den kulturella sfär som skolan utgör, och har nödvändigtvis inte internaliserats av alla elever. Därför måste undervisningen också tillhandahålla strategier för hur eleven kan gå tillväga för att leva sig in i texten känslomässigt och använda sig av egna erfarenheter. Dock inte på bekostnad av den rent litterära erfarenheten vid textläsningen, utan i samverkan med denna.

1.2 Syfte

Det är utifrån dessa tankar jag har utformat min studie, där jag har som syfte att undersöka hur elva gymnasieelever i år 1 på hotell- och restaurangprogrammet läser och tolkar lyrik, samt försöka se huruvida en medveten litteraturundervisning kan förbättra dessa elevers förmåga att tränga djupare in i dikterna. Min hypotes är att man som lärare mer eller mindre kan träna alla elevers tolkningsförmåga, och min förhoppning var att kunna utläsa ett positivt resultat, trots den knappa tid (fem lektionstillfällen) som gavs till förfogande för studien. För ett mer preciserat syfte samt frågeställningar se avsnitt 3.

1.3 Den empiriska studien

Min undersökning, som kan sägas vara ett exempel på klassrumsforskning, är förankrad i det elevcentrerade pedagogiska förhållningssätt som finns uttryckt i svenskämnets kursplaner.¹¹ Mer specifikt kan den benämnas som en fallstudie inom receptionsforskningens område. Ett läsarorienterat förhållningssätt har varit rådande, det vill säga; jag utgår från övertygelsen att läsaren är delaktig i skapandet av texten. Undersökningen genomfördes, som sagt, i en gymnasieklass och eleverna ombads vid två tillfällen att skriftligt dokumentera sin respons på utvalda dikter. Lektionerna däremellan användes till ”respons- och strategiinriktad” undervisning. En responsuppgift gjordes inledningsvis och en i slutet; för att om möjligt kunna utläsa om undervisningen gjorde någon inverkan på elevernas sätt att tolka dikterna. Studiens tyngdpunkt ligger på analysen av dessa texter, men även reaktioner under undervisningens gång har observerats, dokumenterats i lärardagbok och tagits i beaktning.

1.4 Varför lyrik?

Att arbeta med lyrik var ett naturligt val av många skäl. Genom lyriken kommer tolkningsprocessen direkt i fokus eftersom dikter, som vi såg inledningsvis, manar till att läsaren läser ”mellan raderna”, går bortom diktens ytskikt för att skapa mening. Dessutom är dikter ofta relativt korta, vilket är bra i undervisningssammanhang. På en lektion finns tid både till läsning och tolkning, vilket kanske inte är fallet med andra skönlitterära texter. Även de elever som inte har så stort tålamod då det gäller läsning orkar i regel ta sig igenom en dikt. Mitt eget lyrikintresse har självklart även spelat stor roll.

¹⁰ Svensson (1988), s. 33-38.

¹¹ Skolverket (2000).

Eftersom jag själv läst mycket lyrik, och haft stor behållning av det under tonårstiden, liksom i vuxen ålder har jag en del kunskap inom området, samt ett eget engagemang vilket jag hoppades skulle smitta av sig på eleverna.

I uppsatsen använder jag begreppen lyrik, poesi och dikt på ett liktydigt sätt. Visserligen har de olika nyansskillnader, vilket Janss et al. påpekar i *Lyrikens liv*.¹² Lyrik härstammar från grekiskans *lyra*, vilket betonar den musikaliska aspekten; dikt kan härröras till tyskans *dicht* - tät, eller *dictare* - latin för diktera; poesi å andra sidan lägger tonvikten på hantverket efter grekiskans *poiein* som betyder göra, tillverka.¹³ Dock har grundbetydelserna försvagats genom ordens färd genom historien, vilket gör att de olika orden inte längre definierar vad lyrik är utan snarare understryker de olika begreppen att det är fråga om ett ”mångfacetterat fält”.¹⁴ Denna mångfacettering utgör ytterligare ett argument för varför det är attraktivt att arbeta med lyrik i skolan. Dess olika aspekter inrymmer många möjligheter.

2. Teoretisk bakgrund / litteraturgenomgång

2.1 Styrdokument

Inom dagens pedagogiska riktning antas onekligen ett elevcentrerat perspektiv. I *Lpf 94* uttrycks i riktlinjerna då det gäller kunskap att ”läraren skall utgå från den enskilda elevens behov förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt ”[...] stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära[...]”¹⁵ Då det gäller litteratur och texttolkning mer specifikt finns gymnasieskolans kursplaner i svenska att tillgå.¹⁶ Som nämnt inledningsvis eftersträvas att eleverna ska utveckla en mångsidig läsningsförmåga, vilket inrymmer lustläsning liksom analytisk läsning. Förmågan att se sammanhang, granska kritiskt och tolka betonas, liksom läskunnighetens ständiga utveckling.¹⁷

2.2 Teoretiska perspektiv

Det synsätt som sätter eleven - eller läsaren i centrum genomsyras i de pedagogiska, liksom de litteraturvetenskapliga teorier som ligger till grund för min studie.

Från pedagogiken antas det fenomenografiska förhållningssätt som förespråkas av Ference Marton & Shirley Booth i *Om lärande*, vilket lägger tonvikt på hur olika individer uppfattar olika fenomen.¹⁸ Likaså har det sociokulturella tänkandet med ursprung i Vygotskijs teorier kring lärandet, vilket Roger Säljö argumenterar för i *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*,¹⁹ haft stor betydelse för hur jag inom undersökningens ram lagt upp min litteraturundervisning. Säljö framhäver bland annat kontextens och dialogens betydelse för lärandet, och det är denna aspekt jag främst tagit fasta på.²⁰ Den kunskapssyn som ligger bakom bägge dessa teorier kan sägas vara den konstruktivistiska där individen inom sig, liksom tillsammans med andra, sägs konstruera sin egen kunskap.²¹

Den teoribildning inom litteraturvetenskapen som främst lägger fokus på läsarens roll i texttolkningsprocessen brukar samlas under begreppet ”reader-response criticism”.²² Detta

12 Christian Janss et al. (2004), *Lyrikens liv*. Göteborg: Daidalos.

13 Ibid. s. 8.

14 Ibid. s. 8.

15 Utbildningsdepartementet (1994), s.11.

16 Skolverket (2000).

17 Skolverket (2000).

18 Ference Marton & Shirley Booth (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur. Det fenomenografiska förhållningssättet genomsyrar hela Marton/Booths framställning, men fenomenografien som idé beskrivs explicit på s.145-177.

19 Roger Säljö (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

20 Ibid., se exempelvis kap. 5-6.

21 Marton & Booth, s. 27-28.

22 Hans H. Skei, ”Receptionestetik och reader-response-kritik”, I: *En introduktion till den moderna litteraturteorin*

läsarorienterade förhållningssätt blev särskilt tydligt inom litteraturkritiken under 60-talets senare del, och kan ses som en reaktion mot tidigare nykritiska och formalistiska principer om textens autonomitet och objektiv läsning. Det sammanhållande inom denna disciplin kan sägas vara betoningen på själva mötet mellan läsaren och texten samt att läsaren ges större auktoritet i läsakten. Dock finns det inom riktningen stora variationer kring vad det är som sker i tolkningsprocessen, vilken typ av läsare det är fråga om, samt hur stor tonvikt som läggs på läsaren i förhållande till texten.²³ Här nedan avser jag redogöra för några perspektiv inom riktningen.

Pionjären inom området kan sägas vara Louise Rosenblatt, som redan på 30-talet opponerade sig mot nykritiken i *Literature as Exploration*.²⁴ Rosenblatt tar en pedagogisk utgångspunkt då det gäller litteratur och läsning och betonar vikten av den upplevelse läsaren får under läsningen. Läsningen enligt Rosenblatt delas in i två olika läger: den "estetiska" och den "efferenta".²⁵ Det senare begreppet handlar om att läsa i praktiskt syfte, och Rosenblatt menar att exempelvis lagtexter eller vetenskapliga verk läses på detta vis, eftersom en sammanfattning eller omskrivning av dessa kan vara lika användbara som originalet. Däremot kan ingen "[...] läsa en dikt i vårt ställe"²⁶, och det är här det andra begreppet, den "estetiska" läsningen, kommer in i bilden. Enligt Rosenblatt kan viktiga sociala och psykologiska insikter vinnas genom den estetiska upplevelsen.²⁷ En av dessa är förmågan att identifiera oss med någonting utanför oss själva. I den estetiska upplevelsen 'blir' vi objektet, och kan följaktligen på ett oerhört personligt plan ta del av olika litterära karaktärs upplevelser.²⁸ Vår förmåga till identifikation beror dock på vad vi är mottagliga för just vid lästillfället, och tidigare erfarenheter spelar självklart en stor roll, eftersom dessa styr hur vi kan leva oss in, 'känna igen oss' i texten²⁹. Med andra ord spelar läsarens bakgrundsinformation stor roll i läsprocessen. Rosenblatt använder begreppet "transaktion" för att förklara vad som försiggår i läsakten: "Relationen mellan läsaren och tecknen på sidan försiggår i en spiralformad rörelse, där den ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med".³⁰ Texten och läsaren framstår som två oskiljaktiga enheter, tätt ihopslingrade i meningsskapandet.

Wolfgang Iser ger texten något högre status än Rosenblatt, och i hans resonemang kring läsprocessen hävdar han att den litterära texten har två poler: den "artistiska" och den "estetiska". Den "artistiska" polen refererar till själva texten, skapad av författaren, medan den "estetiska" utgör själva förverkligandet av texten, som sker i interaktion med läsaren.³¹ Begreppet "interaktion" är centralt hos Iser som dock menar att "det är verkets realitet som ger upphov till dess dynamiska natur, och detta är i sin tur förutsättningen för de effekter verket framkallar".³² Med andra ord finns vissa förutsättningar redan inbakade i texten och beroende på läsaren kan dessa tas tillvara på olika sätt. Vidare menar Iser att det är textens oskrivna del som stimulerar läsaren att själv vara kreativ, och att textens 'luckor' fungerar som katalysator för tolkningsprocessen. Han beskriver förloppet som en dynamisk process:

(1997). Stockholm: Symposion, s. 51-54.

23 Ovanstående resonemang hämtat ur Claes Entzebergs avsnitt "Läsorienterad semiotik och pragmatik", I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2* (1993). Lund: Studentlitteratur, s. 89-92.

24 Louise M. Rosenblatt (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: *Literature as Exploration* (1938).

25 Rosenblatt, se exempelvis s. 40f.

26 Ibid. s. 41.

27 Ibid., se exempelvis s. 40-45.

28 Ibid. s. 44.

29 Ibid. s. 45.

30 Ibid. s. 36.

31 Wolfgang Iser, "Läsprocessen. En fenomenologisk betraktelse", I: *Modern Litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1* (1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: "The Reading Process: A Phenomenological Approach" (1974).

32 Ibid. s. 319.

[...]den skrivna texten sätter vissa gränser för dess oskrivna implikationer för att hindra dessa från att bli alltför svaga och diffusa, men på samma gång placerar dessa implikationer, som är utarbetade i läsarens fantasi, den givna situationen mot en bakgrund som berikar den med långt större betydelse än den till synes skulle ha ägt i sig själv.³³

En annan lästeoretiker, Jonathan Culler, menar att läsning av litteratur är beroende av vissa förkunskaper och har i samband med läsprocessen myntat begreppet ”litterär kompetens”.³⁴ I sin tankegång framhåller han vikten av att läsaren besitter vissa litterära koder, eller som han formulerar det ”en litterär grammatik”³⁵ för att på ett fullgånget sätt kunna tillgodogöra sig läsningen av texten. Lars Wolf lyfter i *Läsaren som textskapare* fram ett annat Cullerskt begrepp: ”performans”, vilket beskriver hur en reell läsare utövar denna litterära kompetens i en konkret lässituation.³⁶ Wolf beskriver kompetensbegreppet som teoretiskt, eftersom det förutsätter en idealläsare (en tanke som för övrigt tilldragit sig mycket kritik), och performansbegreppet som empiriskt, eftersom det kan tillämpas på konkreta lässituationer.³⁷

En sista teoretiker som bör nämnas i sammanhanget är Stanley Fish. Han kan sägas vara den av teoretikerna som ger läsaren störst auktoritet eftersom han anser att texten skapas i läsögonblicket.³⁸ Mer explicit beskriver Fish att alla läsare närmar sig en text med ett visst antal tolkningsstrategier i beredskap, och följaktligen kommer en text läsas på likande sätt om läsaren besitter samma uppsättning tolkningsverktyg. Om inte, kommer läsningarna att se olika ut. Även textens formalistiska element, textens ytliga mönster, är en del av tolkningsakten, menar Fish, eftersom skälet till varför vi ser dessa mönster är att vi är tränade att se dem.³⁹ Resonemanget utvecklas ytterligare genom tanken på rådande konventioner inom olika ”tolkningsgemenskaper”, varvid läsningen tillskrivs en ytterst kollektiv prägel. Liksom hos Culler finner vi hos Fish om än i viss omarbetning att läsarens litterära förkunskaper - kännedom om tolkningskonventioner är av avgörande betydelse då det gäller läsningen och tolkningen av texten. I fortsättningen då begreppen ”tolkningsstrategier” eller ”tolkningsgemenskap” används, avses Fishs definition av begreppen.

2.3 Tidigare forskning

Då det gäller empirisk forskning kring hur barn och ungdomar tolkar skönlitterär text, och då mer specifikt lyrik, är Cai Svensson en av få som gjort omfattande empiriska undersökningar då det gäller svenska förhållanden. I den inledningsvis nämnda *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare*⁴⁰ redogör Svensson för sin ingång till forskningsfältet och tar sin utgångspunkt i de kognitivt-psykologiska studier som gjorts kring tolkningsförmågens utveckling. Dessa studier pekar sammanfattningsvis dels på att det finns ett samband mellan nivån på det individuella operationella tänkandet och individens förmåga att tolka skönlitterär text på ett symboliskt plan, dels på att denna förmåga utvecklas med åldern.⁴¹ Svensson vill dock betona att det finns ytterligare en aspekt av tolkningsprocessen - den sociala, och menar, med Fish, att ”[d]en som tolkar (t.ex. lyrik) handlar[...] som 'förlängning av ett institutionellt samfund’ ”.⁴² Inom responsforskningen har man sedan 50- talet varit intresserad av läsarens förhållningssätt gentemot texten och utformat välgrundade kategorier för att kunna synliggöra dessa

33 Iser, s. 321.

34 Jonathan Culler, ”Litterär kompetens”, I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2* (1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: ”Literary Competence” (1975).

35 Culler, s. 97.

36 Lars Wolf (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur, s. 27.

37 Ibid. s. 27.

38 Stanley Fish, ”Att tolka Variorumupplagan”, I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2* (1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: ”Interpreting the Variorum” (1980).

39 Ibid. s. 182.

40 Svensson (1988).

41 Svensson (1988), s. 27-33.

42 Ibid. s. 24.

mottagarreaktioner.⁴³ Med hjälp av kategorierna har man kunnat kartlägga huruvida läsaren förhåller sig subjektiv eller objektiv, tolkande och värderade, eller beskrivande gentemot texten. Enligt Svensson är just själva utformandet av dessa kategorier ett betydelsefullt bidrag till responsforskningen.⁴⁴

I den egna forskningen inom området har Svensson lagt tyngdpunkten på symboltolkningsprocessen, och kartlägger med hjälp av specifikt utformade kategorier barn och ungdomars förmåga att tolka dikter på ett symboliskt plan. I ”Tolkning av litterära metaforer. En utvecklingsstudie”⁴⁵ studerar Svensson 11-, 14-, och 18-åringars förmåga att tolka lyrik, och då mer specifikt deras förmåga att tolka litterära metaforer i en kontext. Resultatet visar att förmågan att tolka metaforer symboliskt ökar med åldern. Dock betonas även vikten av olika sociokulturella faktorer för denna utveckling, som exempelvis ”tidigare bekantskap med det litterära mediet och tillgång till systematisk undervisning”.⁴⁶ I Svenssons avhandling *The Construction of Poetic Meaning. A Cultural-developmental Study of Symbolic and Non-symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry*⁴⁷ görs mer omfattande studier kring hur symboltolkningsförmågan utvecklas hos 11-, 14- och 18-åringar, och även här visas att åldern har betydelse för symboltolkningsförmågans utveckling, liksom tidig bekantskap med läsning och litteratur. Svensson kan emellertid se att de elever som betonar läsarens aktiva del i fastställandet av textens mening har en tendens att tolka texterna bildligt och symboliskt, medan de elever som anser att meningen finns i texten tenderar att göra bokstavliga tolkningar. Likaså finns exempel på stora skillnader mellan individer inom samma undersökt åldersgrupp. Detta, menar Svensson, kan bero på den ”sociala fördelningen av intressen, normer och strategier (inklusive den kulturella beredskapen)”⁴⁸ Med andra ord är inte bara åldern utan även det läsorienterade perspektivet, samt den kulturella beredskapen av stor betydelse för tolkningsprocessen. Svenssons tillvägagångssätt då det gäller systematiseringen av läsarnas tolkningar har även varit fruktbart för min studie.

Lars Wolf är en annan forskare som intresserat sig för barns och ungdomars lyrikläsning, I *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*⁴⁹ slår Wolf ett slag för lyrikläsning i skolan och ger inledningsvis exempel på empiriska undersökningar inom området. Ett exempel Wolf nämner är Jan Dignés undersökning om hur lågstadieelever tolkar Taube dikter. Digné låter eleverna nalka sig dikttolkningen via skrivprocessen och utifrån deras skriftliga kommentarer tycker Digné sig kunna dra slutsatsen att tre faktorer är av störst vikt för att eleverna ska ta till sig dikterna: de ska vara kognitivt begripliga, inbjuda till engagemang och ge möjlighet till identifikation.⁵⁰

Ett annat exempel Wolf tar upp är Gun Rooswalls licentiatuppsats *Lyriksamtal i skolan*.⁵¹ Rooswall har i sin huvudundersökning låtit elever i årskurs 9 samtala kring Barbro Lindgrens ”Tänk alla millioner år” vid tre tillfällen. Eleverna ombeds först att i smågrupper, under bandinspelning, förutsättningslöst samtala kring dikten. Vid nästa samtal tillhandahålls viss styrning i form av frågor att diskutera kring och före det sista samtalet håller Rooswall en lektion i diktanalys. Rooswall kan se att elevsamtalen förbättras avsevärt efter 'styrningen' (frågorna och undervisningen). Vidare ser hon att eleverna har ett väldigt begränsat ordförråd, särskilt för att samtala om existentiella frågor, och att de är ovana vid att göra diktanalys. Eleverna själva säger även i en efterföljande intervju att

43 Svensson (1988), s. 27.

44 Ibid. s. 27. Svensson nämner Squire; 1964, Wilson; 1966, Cooper; 1969 och Hansson; 1974 som exempel på sådan forskning.

45 Cai Svensson (1983), ”Tolkning av litterära metaforer. En utvecklingsstudie”, I: G. Hansson (red.), *Förståelser tolkningar, värderingar*. Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping.

46 Svensson (1988), s. 30. Svensson gör här en sammanfattning av resultatet från föregående nämnda undersökning.

47 Cai Svensson (1985), *The Construction of Poetic Meaning. A Cultural-developmental Study of Symbolic and Non-symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry*. Malmö: Liber Förlag.

48 Svensson (1988), s. 32.

49 Lars Wolf, (2004), *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

50 Ibid. s. 49ff.

51 Gun Rooswall (1996), *Fyra elever ur årskurs nio samtalar om en dikt* (licentiatuppsats). Umeå: Umeå universitet.

de nästan aldrig sysslat med diktanalys under sin tid i grundskolan.⁵²

Wolf har även själv ägnat sig åt en del klassrumsforskning, varav ett exempel är en undersökning kring elevers förmåga att värdera lyrik. Elever i årskurs 3, 6 och 9 deltog i studien, sammanlagt 205 elever. Wolf tillhandahöll tio valda dikter och lät eleverna välja tre av dessa. Vidare ombads eleverna att skriftligt motivera sina val. Även Wolf använder sig, liksom Svensson, av specifikt utformade kategorier för att synliggöra elevernas värdering av dikterna. Slutsatsen Wolf drar är att svenska skolelever i stort sett saknar värderingskriterier. Wolf proklamerar vidare för att ett kontinuerligt arbete med lyrik kan vara ett sätt att förse eleverna med värderingskriterier och träna dem i att utveckla ett språk mångsidigt nog för att verbalisera sina åsikter.⁵³

I *Läsaren som textskapare*⁵⁴ går Wolf vidare med lyrikforskningen men lägger istället fokus på blivande lärare och hur de läser och tolkar lyrik, samt hur de förhåller sig inför lyrik i undervisningen. En slutsats Wolf drar är att lärarstudenternas förhållningsätt präglats av den egna skoltiden och upplevelsen av poesiundervisningen; detta utgör grunden för hur de vill bedriva den egna undervisningen. En del har goda erfarenheter från skoltiden, de flesta uppfattade lyrik som en marginaliserad företeelse i skolan, varför många valt att gå i oppositionell riktning, för att förändra lyrikundervisningen.⁵⁵ Likaså framgår att de blivande lärarna anser att lyrik främst är viktigt av funktionella skäl - för att främja språkförmågan. Därefter kommer det emancipatoriska skälet, vilket understryker att lyrik är viktigt på grund av dess frigörande kraft i egenskap av kanal för existentiella funderingar och ställningstaganden. Det studenterna anser minst viktigt är lyrikens litterära sida och förvaltandet av det kulturella arvet. Det senare gäller även för de amerikanska lärarstudenter som deltar i Wolfs undersökning.⁵⁶ Emellertid framgår i en annan del av undersökningen att svenska studenter vill att elever ska se till en dikts stämning, bildspråk samt egna erfarenheter i diktupplevelsen, medan de amerikanska studenterna betonar vikten av att se det faktiska innehållet och den formella sidan av dikt.⁵⁷ Det framgår även att de svenska studenterna har en mer positiv relation till lyrik än de amerikanska. Wolf använder ett otal olika metoder i sina undersökningar. Ett exempel är att låta läsaren måla sin tolkning av dikten, varpå Wolf senare gör en bildanalys av denna teckning.⁵⁸ Ett annat intressant tillvägagångssätt är att låta läsaren, under läsningens gång, skriva ned sina tankar kring varje rad, vid varje genomläsning av dikten; detta för att kunna följa läsprocessen. En sammanfattning av de kommentarer läsarna ger visar att de vid en första genomläsning befinner sig på diktens ytskikt, och gör fria associationer till det som står i texten.⁵⁹

Då det gäller mötet mellan text och läsare i lyriksammanhang är det oundvikligt att nämna Gunnar Hanssons avhandling *Dikten och läsaren* från 1959.⁶⁰ Hansson studerar hur gymnasie- och folkhögskoleelever reagerar på ett antal svenska dikter och gör en mycket systematisk analys av studenternas respons, och på vilket sätt de närmar sig dikterna, enligt Svensson i termer av vad som senare kommer att benämnas "tolkningsstrategier".⁶¹ Hansson urskiljer bland annat att kvinnliga läsare har en benägenhet att läsa dikterna mer subjektivt och känslomässigt medan de manliga läsarna hellre förhåller sig objektivt till läsningen.⁶² Hansson förhåller sig dock väldigt positiv gentemot elevernas egna känslomässiga och intellektuella tolkningar, och är en ivrig förespråkare

52 Wolf (2004). Rooswalls undersökning redogörs för på s. 51ff.

53 Ibid. Undersökningen finns beskriven på s. 53-57.

54 Wolf (2002).

55 Wolf (2002), s. 72. Se även hela avsnittet s. 62-73.

56 Ibid, s. 61.

57 Ibid, s. 55f.

58 Ibid, s. 73-84.

59 Ibid, s. 85-100.

60 Gunnar Hansson (1959), *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonniers. Se exempelvis s. 275-283.

61 Svensson (1988), s. 160.

62 Hansson, se exempelvis s. 275-283.

för förbindelsen mellan känsla och tanke.⁶³ Med andra ord är han en tidig förespråkare för en läsarorienterad, elevcentrerad litteraturundervisning där inlevelse och intellekt får likvärdig status.

Örjan Torells redan nämnda forskningsprojekt *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*⁶⁴ behandlar visserligen inte lyriktolkning specifikt, utan tolkning av skönlitteratur mer generellt, men är av vikt, eftersom Torell där betonar pedagogens och samhällets aktiva roll då det gäller att utveckla elevers tolkningsförmåga, en aspekt som är väldigt betydelsefull för min studie. Likaså är hans problematisering av inlevelseläsning intressant i sammanhanget. Torell förhåller sig kritisk till Rosenblatts centrala begrepp ”transfer-funktionen” ett begrepp vi sett beskriva den ”estetiska” läsningen; det vill säga att läsaren skapar mening i texten genom att knyta an till det personliga livet och egna erfarenheter. Torell menar att det ligger en fara i detta, eftersom denna typ av läsning ”[. . .] tenderar att eliminera den litterära textens distans till verkligheten”.⁶⁵ Ibland, menar Torell, tar läsarens verklighet över helt, vilket gör att texten själv inte längre blir synlig eller viktig. Han väljer att kalla detta ”literary transfer-blockering”.⁶⁶ I den undersökning Torell gjort⁶⁷ där han jämfört svenska och finska lärarstudenters litteraturläsning med ryska studenters (eleverna går sina första terminer på högskolan) framkommer att de skandinaviska studenterna lider av just ”literary transfer-blockering”. Sammanfattningsvis visar undersökningen att dessa studenters tolkningar är egocentriska och pragmatiska, och ofta av moraliserande karaktär. De har med andra ord helt missat möjligheten att se något annat än sig själva i texten.⁶⁸ De ryska studenterna däremot, som har en till synes mer formell skolapparat, med fasta strukturer för den litterära kompetens eleverna förväntas tillägna sig, verkar dels kunna koppla läsningen till egna erfarenheter, dels se till litteraturen som det konstverk som framkallat deras estetiska upplevelse. Dessutom betonar de att den egna tolkningen inte är allenarådande.⁶⁹ Visserligen, menar Torell, förekommer även en blockering åt andra hållet, det vill säga oförmåga att knyta an till texten känslomässigt, hos en del ryska elever, men den blockeringen är enligt undersökningen inte lika vanlig. Torell drar slutsatsen att det ryska skolsystemet lyckas bättre än det finska och svenska, trots att det är ett system som i våra ögon ter sig konservativt och inriktat på tillägnet av mer traditionell litterär kompetens.

2.4 Övrig litteratur

Den respons- och strategiinriktade undervisning som jag avsåg bedriva inom undersökningens ram är förankrad dels i de teoretiska perspektiv som beskrivits, men har även inspirerats av teoretisk/didaktisk litteratur. Keene & Zimmermanns *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*⁷⁰ har varit en tongivande bok i sammanhanget, liksom Lars Wolfs *Till dig en blå tussilago*⁷¹, *...och en fräck förgätmigej*⁷², samt *Läsaren som textskapare*⁷³. Ur denna litteratur har flera konkreta övningar använts i undervisningen, vilka redogörs för mer utförligt i flera kommande avsnitt.

Då det gäller undersökningens metod har Cai Svenssons tillvägagångssätt; kategoriserandet av elevers lyrikrespons i *The Construction of Poetic Meaning. A Cultural-developmental Study of Symbolic and Non-symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry*⁷⁴ varit fruktbar. Likaså den kategorisering av elevers respons på litterär text som Golden & Handloff brukar

63 Hansson, se exempelvis s. 15.

64 Torell (2002).

65 Torell, s. 86.

66 Ibid. s. 86.

67 Mitt resonemang hänvisar till pilotundersökning 4, vars resultat redovisas i kapitel 4, 5, och 6.

68 Ibid. s. 87.

69 Ibid. s. 126.

70 Ellin, Oliver Keene & Susan Zimmermann (2003), *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.

71 Wolf (2004).

72 Lars Wolf (2003), *... och en fräck förgätmigej. Mer om att läsa och skriva poesi i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

73 Wolf (2002).

74 Svensson (1985).

i "Responding to Literature Through Journal Writing"⁷⁵ har fungerat som förebild för systematiseringen av elevernas skriftliga diktanalyser. Slutligen har Sharan B Merriams *Fallstudien som forskningsmetod*⁷⁶ varit användbar för att finna en mer specifik ram för studien.

3. Precisering av syftet och frågeställningar

3.1 Motivering av studiens syfte

Som nämndes inledningsvis avser jag studera hur gymnasieelever tolkar lyrik, samt att försöka utveckla deras förmåga att tränga djupare in i texterna. En väsentlig fråga att ställa i sammanhanget är naturligtvis: vilken tolkningsförmåga mer specifikt vill vi att eleverna ska utveckla? Efter den teoretiska bakgrunden där fokus läggs på läsarens auktoritet i tolkningsprocessen kan det förefalla problematiskt att värdera läsarens förmåga att tolka text, om man inte fullständigt vill gå i Cullers riktning med idealläsaren som mål. Dock vore det naivt att förneka att man i skolan faktiskt avser utveckla en särskild typ av läs- och tolkningsförmåga hos eleverna, vilket som vi sett, även framgår tydligt i svenskämnets kursplaner.

Enligt min uppfattning klargör Svenssons läsning av Fishs teorier frågan något. Svensson menar att skolan, och samhället, kan ses som det Fish beskriver som en "tolkningsgemenskap" där det gäller att tillägna sig vissa "tolkningsstrategier". Den typ av tolkningsförmåga som krävs i skolan då det gäller läsning av skönlitterära texter, menar han, är inte heller något som människor nödvändigtvis tillägnar sig naturligt, i sitt dagliga liv, genom sitt dagliga språk:

Om förmågan att tolka litteratur är en fråga om att behärska vissa meningsskapande regler och tillvägagångssätt på det estetiska området, kan utvecklingen av den förmågan ses som en insocialisering i en specifik dimension av verkligheten som är skild från vardagsverkligheten.⁷⁷

Svensson menar vidare, med Bordieu, att denna förmåga, liksom all annan utveckling av "kulturell beredskap" förmedlas genom betydelsefulla andra.⁷⁸ Då det gäller tillägnandet av den "kulturella beredskapen" menar Bordieu att den sker i hemmet i tidig ålder, och det finns väldigt små möjligheter att kompensera för de barn som inte tillägnat sig denna. Vidare ser han dock skolan som den institution där denna kompensering möjligtvis skulle kunna ske. Svensson förhåller sig kritisk till Bordieus negativa hållning och framhåller att forskning ger uttryck för större optimism. Följaktligen anser Svensson att tolkningsförmåga är något som även ovana vuxna läsare kan träna.

3.2 Tolkningsförmåga - ur ett läsarorienterat perspektiv

Inferens - förmågan att skapa samband

Så, vad är det för färdigheter som eleverna behöver träna, för att inom vår "tolkningsgemenskap" utvecklas till det vi kallar goda läsare? För att kasta ljus på frågan finner jag det användbart att använda begreppet inferens, som Keene & Zimmermann använder och definierar på följande vis: "Inom läsförståelsen handlar inferens om läsarens slutledningar utifrån hans eller hennes kännedom om texten, kombinerat med tidigare kunskaper och erfarenheter".⁷⁹ Det är alltså fråga om att finna samband mellan olika områden, och, som Keene & Zimmermann formulerar det: "[...] att läsa mellan raderna".⁸⁰ Begreppet rymmer följaktligen ett skapande element där läsaren tillåts vidga texten, förena den med egna berättelser och därav "[...] göra helheten större än delarna".⁸¹ Dock beskrivs även att inferens kan vara oerhört mycket, och även innefatta sammanhang som läsaren kan

⁷⁵ Joanne M. Golden & Elaine Handloff, "Responding to Literature Through Journal Writing", I: *Journeying. Children Responding to Literature* (red) Kathleen E. Holland et al. (1993). Portsmouth NH: Heinemann., s. 180f.

⁷⁶ Sharan B Merriam (1994), *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

⁷⁷ Svensson (1988), s.20.

⁷⁸ Svensson (1988), s.22. "Kulturell beredskap" är Bordieus begrepp.

⁷⁹ Keene & Zimmermann, s. 168.

⁸⁰ Ibid. s. 168. Detta känns för övrigt igen från den inledande dikten av Ekelöf.

⁸¹ Ibid. s. 174.

skapa med hjälp av sin litterära förkunskap - sin, med Cullers begrepp, litterära kompetens.

Litterär kompetens som en viktig del av förmågan att göra inferenser

Cullers begrepp har som sagt ådragit sig mycket kritik och kan anses begränsande i pedagogiska sammanhang, där man för att främja elevernas läslust, liksom Rosenblatt, vill framhålla vikten av den "estetiska" läsningen. Dock kan man av de resultat Torell framlägger i den tidigare nämnda rapporten dra slutsatsen att en mer fullödig "estetisk" läsning faktiskt kräver en viss litterär kompetens, och att frågåendet av detta rentav hindrar läsaren att se längre in i sig själv. Rosenblatt menar att "[d]en unge läsarens personliga engagemang i ett verk skapar större känslighet för dess bildspråk, stil och struktur; detta ökar i sin tur hans förståelse för dess mänskliga implikationer"⁸², men Torells undersökning visar att det även kan ske omvänt: att litterär insikt kan leda till en starkare, djupare estetisk läsupplevelse. Med andra ord kan litterär kompetens, sett i detta ljus, utgöra en central del av både den känslomässiga och intellektuella förmågan att göra inferenser.

Litterär medvetenhet- ett samlingsbegrepp

Dock, menar Wolf, är begreppet "litterär kompetens" inte helt lyckat i skolsammanhang, eftersom det inte ger ett fullödigt uttryck för vad man vill med litteraturundervisningen.⁸³ Jag förstår det som att begreppet enbart anger en aspekt av de förmågor man vill att eleverna ska utveckla. Wolf väljer i stället benämningen "litterär medvetenhet", och ger förslag på ett antal mål han anser betydelsefulla för en medveten litteraturundervisning.⁸⁴ Jag avser inte redogöra för samtliga mål här, men Wolf inleder sin målbeskrivning med Cai Svenssons citat som är nog så talande:

Eleverna ska fostras till aktiva och ansvarskännande deltagare i de sociala processer där all mening och kunskap - inklusive den litterära - "förhandlas fram". Endast därigenom kan vi förhindra att litteraturen (för)blir den intellektuella (och kvasiintellektuella) elitens privata domän utom räckhåll för det stora flertalet av våra elever.⁸⁵

I detta citat sätts det önskvärda läsarorienterade förhållningsättet i fokus, samtidigt som den beskrivna förhandlingsprocessen kan ses som en insocialisering i "tolkningsgemenskapen" – samhället / skolan inom vilken argumentationsförmåga anses vara av hög rang. Dessutom, eftersom läraren alltid är del av förhandlingsprocessen, finns här även utrymme att visa på möjligheter rent tolkningsmässigt som eleverna inte själva ser, alltså tillföra ett visst mått av Cullersk "litterär kompetens". Således kan man i citatet skönja Fishs begrepp "tolkningsgemenskap" på två nivåer. Dels finns en vilja att, av bland annat demokratiska skäl, visa eleverna vilka litterära koder som gäller för att de ska lyckas så bra som möjligt i skolan, dels ett bejakande av den "tolkningsgemenskap" elevgruppen utgör, där det kan finnas andra koder - andra "tolkningsstrategier" än de institutionella som anses relevanta. Här ges med andra ord stort utrymme för den "estetiska" läsningen. Dock måste påpekas att Cai Svensson definierar själva begreppet "litterär medvetenhet" på följande vis: "Med 'litterär medvetenhet' avser vi här alltså förmågan att göra litterära normer, tolkningsstrategier, motiv etc. 'ogenomskinliga' och uppmärksamma dem som något i och för sig själva".⁸⁶ Svensson betonar i sin definition alltså även förmågan att reflektera över den egna tolkningsprocessen, en metakognitiv förmåga. Dock anser jag att även just denna förmåga kan tränas inom tolkningsgemenskapen, där man 'förhandlar' sig fram till tolkningen. När den egna tolkningen blir uppmärksammas av andra, blir den också tydlig inför en själv.

Begreppet "litterär medvetenhet" kan alltså sägas vara ett samlingsbegrepp som inrymmer det läsorienterade perspektivet liksom det inferensbegrepp Keene & Zimmermann talar om. "Litterär kompetens" och personligt inriktad skaparkraft ställs här inte i motsats till varandra, utan framställs

⁸² Rosenblatt, s. 55.

⁸³ Wolf (2002), s. 150f.

⁸⁴ Ibid. s. 150 ff.

⁸⁵ Ibid. s. 150.

⁸⁶ Svensson (1988), s. 112.

snarare som en samspelande helhet, och fyller sin funktion på olika sätt i olika sammanhang för att tjäna olika syften. Ytterst handlar tolkningsprocessen således om att i specifika sammanhang knyta känslomässiga liksom intellektuella band till texten.

3.3 Mot litterär medvetenhet - undervisningens mål

Här nedan beskrivs mer specifikt vilka förmågor och färdigheter som fungerat som riktlinjer för den undervisning som bedrevs inom ramen för min studie.

Engagemang och inlevelse

Svensson menar att en respons- och strategiinriktad litteraturpedagogik bör ta sin utgångspunkt i elevernas omedelbara reaktioner på läsningen, för att skapa engagemang hos eleverna.⁸⁷ I linje med det resonemang vi sett Rosenblatt föra, tror jag att engagemang är nära knutet till elevernas känslomässiga reaktion på texten. Det är alltså fråga om att initialt uppmuntra elevernas så kallade ”estetiska läsning”. Ett av de grundläggande målen blir alltså att uppmuntra eleverna att göra inferenser mellan texten och den egna känslan, eller egna erfarenheter - att försöka leva sig in i texten.

Bortom bokstavlighet - mod och tålamod att klura över texten

Ett annat grundläggande element då det gäller tolkningsförmåga är att våga bejaka de associationer som kommer till en under läsning och se dem som värdefulla i tolkningsprocessen. Svensson menar, med Lundberg, att en del elever saknar det ”kognitiva mod som kan behövas när man ger sig in i en text”.⁸⁸ Tolkning handlar med andra ord också om självbild. Ett av målen med undervisningen blir därför att försöka uppmuntra eleverna i deras associationer, och betona att det de kommer med är viktigt. Likaså krävs vid diktanalys en vilja att bejaka de klurigheter och frågor som finns i texten. Att, i enlighet med Iser's tankegång, bejaka textens oskrivna del, dess 'luckor', och ha tålamod när inte förståelsen infinner sig omedelbart. För att komma bort från den bokstavliga nivån och in på det tolkande området, är det även viktigt att träna hur och vilken typ av frågor som kan ställas till en litterär text.⁸⁹

Självförtroende att ge uttryck för en egen tolkning och vara mottaglig för andras

Ett annat viktigt mål med undervisningen är att försöka uppmuntra eleverna att våga tala, eller skriva, om den egna tolkningen, samt deras vilja att lyssna på andras tolkningar. På så vis kan de få insikt om att det finns olika sätt att läsa samma text. Vidare tränas argumentationsförmågan när tolkningen inte är av läraren på förhand given, utan 'förhandlas' fram i en dialog.

Närläsningen, delen och helheten

Även om vi inte vill anamma det nykritiska förhållningssättet med dess fokus på idealläsning och formmässighet, så är den metod riktningen utvecklat - närläsning ett bra verktyg att använda vid diktanalys.⁹⁰ Särskilt för en ovan läsare kan det vara bra att lära sig, i synnerhet då det gäller dikter, att uppmärksamma detaljerna, och inse att de är av stor betydelse för hur texten kan tolkas. I samband med detta blir det även naturligt att visa på den klassiska hermeneutiska relationen mellan del och helhet.⁹¹ För en nybörjare kan dessa metoder fungera väl som utgångspunkt för att komma vidare i tolkningsprocessen.

⁸⁷ Svensson (1988), s. 34.

⁸⁸ Ibid. s. 114.

⁸⁹ Keene & Zimmermann, s. 117-141.

⁹⁰ Angående nykritiken och närläsning se exempelvis Hans H. Skei, ”Nykritiken (New Criticism)”, I: *En introduktion till den moderna litteraturteorin* (1997). Stockholm: Symposion.

⁹¹ Se exempelvis Nils Gilje & Harald Grimen (1992), *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos, s. 190-193.

Några litterära grepp

Slutligen kan det vara användbart för eleverna att göra sig bekanta med några litterära grepp. På grund av den begränsade tiden har jag valt att fokusera på motiv, tema och bildspråk, även om vissa av undervisningsmomenten tangerar även andra litterära grepp. Fokus läggs dock inte på tillägnandet av själva begreppsapparaten, utan målet är att eleverna ska utveckla en förmåga att uppmärksamma centrala företeelser och händelser i dikterna, förmåga att urskilja någon/några av diktens bärande idéer samt observera och kunna använda sig av bildspråket vid tolkningen av hela dikten. Litteraturundervisningens rent praktiska utformning beskrivs utförligt i avsnitt 4.7.

3.4 Syftet – en närmre precisering

Då det gäller min undersökning avsåg jag således studera vilken grad av litterär medvetenhet, av det slag som definierats ovan, eleverna uppvisade i sina dokumentationer av lyrikanalysen i skrivuppgift 1. Vidare var min avsikt att föra en läsarorienterad undervisning, där eleverna uppmuntrades att göra inferenser på det personliga liksom det litterära planet, för att sedan se om denna träning avspeglades i skrivuppgift 2 (som var identisk med skrivuppgift 1). Även elevernas reaktioner på undervisningen beaktades och dokumenterades i lärardagbok. De frågor som varit centrala i min undersökning är följande:

Vilka tolkningsstrategier använder eleverna när de uppmanas att associera fritt till dikten?

Vilka tolkningsstrategier använder eleverna när de får styrda frågor till dikten?

Hur påverkas elevernas val av tolkningsstrategier av undervisningen?

Förändras elevernas förhållningssätt gentemot tolkningsprocessen under studiens gång?

4. Metod och material

4.1 Klassrumsforskning

Ytterst är min undersökning ett exempel på klassrumsforskning. Mina frågor har sprungit ur praktisk erfarenhet, och i undersökningen antar jag både en forskar- och lärarroll. Vidare kan undersökningen beskrivas som en fallstudie. Merriam menar att fallstudier inom pedagogiken oftast används för att "[...] få en bild och förståelse av specifika frågor och problem som rör den pedagogiska praktiken",⁹² och inom ramen för dessa tillämpas forskningstekniker från olika ämnesområden.⁹³

I mitt fall avses att studera elevernas förmåga att tolka lyrik, samt undersöka om tolkningsförmågan kan förändras under pedagogisk inverkan, och min studie består huvudsakligen av en textanalys av elva elevers skriftliga respons på två dikter. Således kan receptionsanalys även sägas vara en relevant benämning på studien ifråga, och metoden redogörs explicit för i avsnittet nedan. Vidare utgör lärardagboken ett viktigt inslag i undersökningen. Vid varje undervisningstillfälle har jag, så långt det är möjligt när man själv agerar pedagog, gjort observationer i klassrummet. Dessa observationer har i stunden eller efter varje lektionspass noterats i lärardagboken. Anteckningarna har främst använts för att se om elevernas förhållningssätt gentemot tolkningsprocessen förändrades under studiens gång, men även andra aspekter av intresse har beaktats. I avsnitt 5 redogörs för en del av dessa anteckningar.

4.2 Receptionsanalys

Undersökningen kan, som sagt, sägas vara ett exempel på receptionsforskning. Inom denna riktning är begreppet hermeneutik- 'tolkningslära' centralt.⁹⁴ Uttrycket kommer av grekiskans *hermeneu'ein* som betyder just 'tolka' och inom receptionsanalysen är det verkligen fråga om tolkning i flera

⁹² Merriam, s. 36.

⁹³ Ibid. s. 36-40

⁹⁴ Peter Hallberg (1992), *Litterär teori och stilistik*. Malmö: Akademiförlaget s. 170f.

avseenden. Dels intresserar man sig för hur texten tas emot av läsaren, dels måste den respons som läsaren, gentemot texten, ger uttryck för tolkas – av forskaren. I min undersökning dokumenterades responsen på dikterna skriftligt, och således är det fråga om textanalys.

För att göra detta svåråtkomliga område aningen mer åtkomligt och synliggöra, samt försöka skönja, vissa tendenser kring hur eleverna går tillväga i sina tolkningar är det en fördel att nalkas deras texter systematiskt. Då det gäller systematiseringen av elevernas tolkningar har jag inspirerats av Cai Svenssons liksom Golden & Handloffs tillvägagångssätt att kategorisera läsaes reaktioner på text. Svensson fokuserar, som nämnts tidigare, huvudsakligen på symboltolkningsförmågan och hur den utvecklas hos de unga läsarna. De tolkningsstrategier eleverna brukar i sina analyser kategoriseras hos Svensson enligt följande uppdelning:

Bokstavlig beskrivande
Bokstavlig tolkande
Blandad -bokstavlig / tematisk
Tematisk
Blandad -bokstavlig symbolisk
Symbolisk⁹⁵

Enligt detta schema, med motiveringar jämsides varje enskild kategori, systematiseras eleveras tolkningar. Svensson kan sedan, genom att räkna de olika tolkningarna, utläsa i vilken åldersgrupp symboltolkningen är vanligast. Analysen kan således betraktas som kvalitativ eftersom utsagorna tolkas av forskaren och kvantitativ eftersom resultatet blir synligt numeriskt. Golden & Handloff gör en bredare analys, vilket även syns i deras val av kategorier:

Tolkande
Litterär bedömning
Återberättande
Personlig
Personlig associerande
Föreskrivande
Diverse⁹⁶

I Golden& Handloffs analys tilldelas även varje separat utsaga i elevernas analyser en kategori, vilket betyder att en elevs respons kan ge innehålla flera olika kategorier. Denna typ av systematisering används även i min analys. De kategorier jag utformat är följande:

Bokstavlig - beskrivande
Personlig
Personlig - tolkande
Litterär - tolkande
Övrig

Ovannämnda kategorier är utformade dels utefter de tolkningsstrategier eleverna visar behärska i sin respons, dels utifrån de aspekter jag avser belysa. Vad beträffar avgränsningen har ett yt- och djuptänkande antagits, eftersom studiens fokus rör sig kring elevers förmåga att tränga djupt in i dikterna - att röra sig bortom bokstavlighet. Likaså låg det i mitt intresse att se om eleverna främst har en förmåga att göra personliga eller litterära tolkningar av texten, varför även det tagits i beaktning. Således råder en viss hierarki. En *bokstavlig-beskrivande* utsaga rör sig på diktens

⁹⁵ Svensson (1985), s. 79f. Min övers. ; Svensson, (1988), s. 31f. Nämnas bör att Svensson i den förra även går vidare med ytterligare kategorisering för att även definiera vilken typ av symboltolkning det är fråga om, samt försöker se vilka sociokulturella faktorer som ligger bakom förmågan att tolka symboliskt.

⁹⁶ Golden & Handloff, s.180f.

ytskikt, och visar upp förmågan att redogöra för det lästa medan en *personlig* utsaga visar på förmåga till inlevelse. En *personlig-tolkande* eller *litterär-tolkande* utsaga däremot visar att läsaren har kapacitet att gå bortom textens bokstavliga nivå och läsa ”mellan raderna”, vilket i sammanhanget betraktas som en önskvärd förmåga. Då det gäller kategorin *övrig* kan den inte ges någon enhetlig definition, utan får enbart fungera som en uppsamlande kategori för alla andra kommentarer. Dock visar elevexemplen, som vi ska se senare, att dessa kommentarer rör sig på en mer beskrivande än tolkande nivå.

Trots det hierarkiska tänkandet måste även den *bokstavlig-beskrivande* nivån betraktas som positiv eftersom elever i sådana utsagor visar att de har en förmåga att se vad det står i dikten, samt har självförtroende att skriva ned det. Likaså kan kategorin *personlig* ses som en önskvärd egenskap i sig, eftersom sådana utsagor visar att eleverna har en förmåga att känna den stämning som finns i dikten - uppleva den. Likaså kan en *personlig* läsning visa på ett engagemang, vilket jag menar är en bra utgångspunkt för att ta steget mot ett mer tolkande förhållningssätt.

Jag har, liksom Svensson och Golden & Handloff, räknat utsagor för att kartlägga val av tolkningsstrategier samt utläsa huruvida valet av dessa förändras efter pedagogisk påverkan. Förutom räkningen av utsagorna har vissa specifika nedslag gjorts för att beskriva eventuell individuell utveckling eller intressanta iakttagelser. Utsagorna har även använts för att mäta hur mycket eleverna skriver i sina analyser. Tanken med det var att försöka se om de efter genomgången undervisning får fler idéer och uppslag samt bättre självförtroende att våga skriva ned sina tankar. I avsnitt 5 visas kategoriernas avgränsning mer explicit. Där ges även exempel ur elevtexterna på hur typiska utsagor inom varje kategori kan se ut.

4.3 Empiriskt material och urvalsgrupp

Mitt huvudsakliga empiriska material består av elevtexterna - de diktanalyser som eleverna gjorde dels inledningsvis, dels i projektets slutskede. Texterna utgör grunden för min analys, men även lärardagboken, med nedtecknade klassrumsobservationer samt reflektioner kring dessa, räknas till det empiriska materialet.

Skrivuppgiften som gavs vid de bägge analystillfällen fungerade som utgångspunkt för elevernas diktanalyser. Uppgiften gick ut på att välja en dikt av två, av mig valda, dikter och sedan skriva kommentarer till frågor jag ställde kring dikten. En fråga var av 'öppen' karaktär, för att ge en möjlighet att associera helt fritt: ”Vad kommer du att tänka på när du läser dikten?” Resterande frågor hade en mer 'styrd' prägel:

Vad försöker dikten beskriva?

Vad vill dikten framkalla för känsla hos dig?

Vad anser du vara det viktigaste med innehållet i dikten?

Vilka ord eller uttryck lägger du främst märke till?

Frågorna är inspirerade av de Wolf rekommenderar i *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*.⁹⁷ Dock lyder Wolfs inledande frågor: ”Vad försöker **författaren** beskriva?” samt ”Vad vill **författaren** framkalla för känsla hos dig?” Som synes har jag ersatt ordet **författaren** med **dikten**, för att betona läsarens tolkningsfrihet och komma bort från det biografiska tänkandet. 'Styrningen' användes för att eleverna skulle lockas att kanske beröra andra aspekter av dikten än de som föll sig naturligt för dem, eller fungera som katalysator för de elever som inte hade några egna spontana idéer. I den första, tredje och fjärde av mina 'styrda' frågor kan eleverna visa att de uppfattat vad som finns synligt på diktens ytskikt, men frågorna ger även möjligheten att tränga djupare till en tolkande nivå. Här ges utrymme att visa kunskaper kring exempelvis motiv, tema, närläsningsteknik och bildspråk. Den andra frågan däremot betonar den känslomässiga upplevelsen, och ger stort utrymme för personliga inferenser. Dock är det svårt att på förhand veta hur eleverna

⁹⁷ Wolf (2004), s. 65.

kommer att använda frågorna när de tolkar dikterna och därför är det omöjligt att förutsäga vilka tolkningar frågorna kan ge upphov till. Ovanstående resonemang bör således endast ses som ett förslag, och en didaktisk motivering angående valet av frågor.

De elva elever, vars texter är föremål för analysen, har valts ut för att de deltagit i samtliga undervisningsmoment under projektets gång. På så vis hoppades jag få den mest trovärdiga bild av huruvida samtliga moment - undervisningen som helhet påverkade elevernas val av tolkningsstrategier. Åtta tjejer och tre killar utgjorde de elva i urvalsgruppen.⁹⁸ Jag har inte haft för avsikt att behandla genusaspekten av tolkningsperspektivet, men om något särskilt tydligt framträtt har det beaktats. Då det gäller observationer i klassrummet är det dock hela klassens reaktioner - den kollektiva klassrumssituationen som fungerar som utgångspunkt. Klassen består totalt av sjutton elever.

Även det material som använts i undervisningen, samt elevernas respons på detta finns att tillgå, men eftersom mina huvudsakliga frågor handlar om elevers val av tolkningsstrategier före respektive efter genomgången undervisning har de två regelrätta diktanalyserna framstått som mest relevanta för närmre analys. Likaså hade ett större material blivit för stort att hantera inom uppsatsens omfattning. Vid ett större forskningsprojekt hade det dock varit intressant att analysera varje moment i undervisningen för att se hur eleverna tillgodogjort sig varje separat del. I nuläget syns emellertid glimtar av elevernas upplevelse av de olika momenten i lärardagboken.

4.4 Diktmaterialet

Inför de båda skrivuppgifterna fick eleverna, som nämnts, välja mellan två dikter.⁹⁹ Under det första skrivtillfället användes Edith Södergrans ”Jag”¹⁰⁰ samt Lars Winnerbäcks ”Min älskling har ett hjärta av snö”.¹⁰¹ Under det andra Johannes Anyurus ”XI”¹⁰² samt Joakim Bergs (i gruppen Kent) ”Spökstad”.¹⁰³ Eftersom rocktexter ofta figurerar i tonåringars vardag kan man ana att de känner sig hemma och kan förhålla sig mer naturligt till den typen av dikt. Därav valde jag att inkludera en rocktext som val vid varje skrivtillfälle. Här nedan vill jag ge exempel på vad jag önskade och anade att eleverna skulle uppmärksamma och använda som utgångspunkt för sina tolkningar av de valda dikterna. Jag avser inte göra någon diktanalys, utan exemplen är enbart översiktliga förslag till utgångspunkter för tolkning från min sida. Vidare utgör de en motivering till varför jag, för mitt syfte, valt dessa dikter.

Igenkänneliga motiv, engagerande tematik och ett pregnant bildspråk

Alla fyra dikterna innehåller motiv som jag hoppades vara igenkänneliga för eleverna samt en tematik som kunde tänkas vara engagerande. Stora frågor berörs och dikterna är laddade med känslouttryck. Min förhoppning var att eleverna skulle kunna känna igen sig i dikterna, leva sig in i dem och på så vis även upptäcka de motiv och teman som inryms. Då det gäller lyrik kan det vara problematiskt att dra en skarp skiljelinje mellan begreppen tema och motiv. En användbar och tydlig definition som jag använder mig av i detta sammanhang ger Janns et al.: ”Med motiv menar vi det dikten kan sägas handla om på en konkret nivå. Temat betecknar det dikten handlar om i mer abstrakt mening”.¹⁰⁴ I vissa dikter, med exempelvis ett utpräglat bildspråk, kan det dock vara svårt att hitta en konkret nivå, men i sådana fall kan läsaren ha hjälp av att just begreppet motiv ursprungligen hämtats från bildkonsten där det har betydelsen: det avbildade.¹⁰⁵ Då jag använder

98 Dessa elever, som står mellan barn och vuxenvärlden benämns enligt min uppfattning mest rättvist med orden tjejer och killar, även om dessa uttryck tillhör en lägre stilnivå.

99 Dikterna som användes i skrivuppgifterna finns inkluderade i bilagan.

100 Edith Södergran, ”Jag” ur *Dikter* (1916). I: *Edith Södergran. Samlade dikter* (2002). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

101 Lars Winnerbäck (2003), ”Min älskling har ett hjärta av snö” från *Söndermarken*. Stockholm: Universal Music AB.

102 Johannes Anyuru (2003), ”XI”, ur *Det är bara gudarna som är nya*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

103 Joakim Berg (2000), ”Spökstad” från *B-sidor*. Stockholm: BMG.

104 Janns et al. s.126.

105 Janns et al. s. 126.

begreppet motiv avser jag, i linje med ovanstående definition, diktens ytskikt, det innehåll och de företeelser som på ett ytligt plan framträder i dikten. Begreppet tema ligger däremot på en tolkande nivå och rör diktens budskap / grundtanke / idé. Enligt min mening inrymmer samtliga valda dikter möjligheter på en konkret, liksom abstrakt nivå, vilket jag hoppades skulle tillgängliggöra dikterna för elever med varierande tolkningsförmåga.

En annan aspekt som jag ville eleverna skulle uppmärksamma var bildspråket. I samtliga dikter är det framträdande och en tolkning av dessa bilder anser jag vara nödvändig för en djupare förståelse av dikterna. Likaså får eleverna en chans att visa sin tolkningsförmåga när de förhåller sig till bildspråket, eftersom det inte kan läsas bokstavligt för att vara förståeligt. Om de ser samband mellan en bildspråklig fras och förståelsen av hela dikten har de dessutom visat att de har en förmåga att närläsa, samt att se delens relation till helheten.

Dikterna

Södergrans "Jag" har ett oerhört pregnant bildspråk, vilket gör den konkreta nivån svårare att utpeka. Sammanfattningsvis kan man dock säga att det motiv som tecknas är det av ett fångat diktjag vilket uttrycks i i versrad 5-6: "Man sade mig att jag är född i fångenskap - / här är intet ansikte som vore mig bekant." En konkret situation beskrivs vidare i versrad 9: "Här ligger jag på lur vid det susande trädets fot," Man kan även säga att de naturskildringar som de målande bilderna tar ansats ifrån är konkreta, och således en del av det motiv som tecknas. Exempel på detta återfinns exempelvis i versrad 1-4 i ord som "land", "havet", "solen" och "luften". Teman som skulle kunna inrymmas i dikten är fångenskap, längtan, utanförskap, identitetssökande, frihetssökande, och förtryck. Då det gäller det framträdande bildspråket kan de metaforiska frågorna i versrad 7-8 sägas vara centrala: "Var jag en sten, den man kastat hit på botten? / Var jag en frukt, som var för tung för sin gren?" Dessa frågor ger onekligen utrymme för tolkning. I naturskildringarna finns genomgående möjligheten till metaforisk läsning, och i förlängningen kan hela dikten läsas allegoriskt. Det finns otaliga möjligheter dit diktjagets situation kan associeras.

I Winnerbäcks "Min älskling har ett hjärta av snö" är kärleksmotivet synligt redan i diktens inledande ord: "Min älskling[...]". Vidare är det älsklingen och livet med denna som beskrivs på det konkreta planet. Ytterligare konkreta företeelser är dialogen i strof 3, pubrandan i versrad 22 samt några naturbeskrivningar, företrädesvis i strof 2. Då det gäller diktens tematiska trådar torde frihet, längtan och destruktivitet vara möjliga förslag. Bildspråket används i huvudsak då diktjaget beskriver diktens du - älsklingen. Och det är här som en mångtydig mer komplex bild av den älskade tecknas. Diktens första strof är ett exempel på detta; älsklingens hjärta är inte bara av snö. Det snöiga hjärtat beskrivs vidare i liknelser som följer: "...så skört och vasst som skaren / Och det smälter lika lätt som isen i drinnen / i glaset som hon lämnat i baren". Ett hjärta av snö är alltså inte bara kallt, som den mest konventionella associationen kan tänkas vara, det är dessutom skört och vasst, och kan även smälta. Således framträder karaktärsdrag samt parternas relation i det bildspråk som används.

I Anyurus dikt "XI" kan motivet sägas vara den dröm som diktjaget beskriver. Bråket med mamman som förekommer inuti drömmen i versrad 7-19 är ytterligare en konkret situation som tecknas. Tematiken rör sig kring exempelvis rädsla, ångest, skuld och sorg. Bildspråket är oerhört pregnant och gör dikten suggestiv. I diktens första versrad sägs: "På natten drömde jag om ett mörker,". Detta "mörker" liknas vidare i versrad 3 vid "råolja" och diktjaget beskriver fortsättningsvis att det finns inuti honom eller henne. Mörkret kan vara en metafor för något annat, eller symbolisera något. Liknelsen vid oljan understryker mörkrets oundviklighet; det tränger sig på och klibbar sig fast. Som synes finns här god möjlighet till tolkningar.

I "Spökstad" av Berg utgörs den konkreta nivån av den historia diktjaget berättar i första och tredje strofen. "Jag är född i en spökstad" lyder diktens inledande versrad. Den första strofen behandlar diktjagets uppväxt, medan diktens tredje strof rör sig kring handlingar senare i livet: "Jag har sålt min själ till ett bolag / som aldrig kunnat skilja rätt och fel." Diktens omkväde, det som i rocksammanhang kallas chorus / refräng, kan sägas utgöra en reflektion kring kärleken. Då det

gäller tematiken kan den härröras till områden som längtan, sorg, desillusion och ångest. Bildspråket bidrar återigen till att skapa tolkningsutrymme. Ett exempel på detta är frågan i omkvädet: "Tror du att kärlek är som sångerna vi hör?" Frågan, huruvida det är möjligt att likna kärleken vid sånger om kärlek, kan exempelvis bidra till den desillusionerade ton som genomsyrar dikten. Likaså kan den bild som skapas i sammansättningen "spökstad" ge otaliga associationer.

4.5 Metodiska ställningstaganden

Forskning i klassrummet

Att bedriva studier kring den egna verksamheten tror jag är ett utmärkt sätt att säkra kvaliteten på undervisningen, samt hålla utvecklingen levande. Lärare ges i forskningssituationen tillfälle att reflektera över egna metoder och förhållningssätt, och utmanas att bryta icke-fungerande mönster. Vidare kan teoretiska perspektiv leda till ny insikt och kanske synliggöra svåråtkomliga aspekter på undervisningen. Genom systematiserandet av undervisningen får läraren även distans till den egna verksamheten, och kan anta ett metaperspektiv, vilket enligt min mening banar väg för ett djupare professionellt förhållningssätt.

Således finns det många positiva aspekter då det gäller forskning inom den egna verksamheten, men självklart har det även en problematisk sida. Johan Elmfeldt tillkännager denna problematik i *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* där han redogör för klassrumsforskning i den egna litteraturundervisningen.¹⁰⁶ Elmfeldt påpekar svårigheten att vara objektiv när man forskar inom den egna praktiken, men understryker även att läraren i den autentiska arbetssituationen nästan alltid är ensam med sina elever. Således tvingas läraren i slutändan, även om det finns lärarlag och olika typer av samarbeten, till mer eller mindre självreflektion.¹⁰⁷ Klassrumsforskningen - där läraren själv utforskar och utvecklar verksamheten, kan alltså ses som en förlängning av denna 'naturliga' självreflektion som ingår i lärarens vardag. Således är denna typ av forskning hela tiden förknippad med en önskan om en djupare förståelse för, och en utveckling av, den pedagogiska praktiken. Detta är något jag eftersträvar i min framtida yrkesutövning och därför kan min studie i slutändan ses som en initiering inom området, med förhoppning om möjlig utveckling framöver. Tas med i beräkningen bör dock att de mål som ställdes upp inför undersökningen kan sägas vara aningen ambitiösa i förhållande till den tid som avsattes för projektet.

Skrivuppgiften

Dokumentation av lyrikanalys kan göras på många sätt. Cai Svenssons metod i den tidigare beskrivna avhandlingen var att låta läsaren lyssna och läsa en dikt för att sedan ställa frågor kring hur han/hon tolkat den. Läsarens svar spelades in på band. Självklart är detta tillvägagångssätt fördelaktigt, eftersom forskaren ges möjlighet att ställa följdfrågor för att få svar på eventuella oklarheter. Självklart kan även själva skrivandet i sig vara problematiskt, för att det endast blir en sammanfattning av läsarens övervägda tankar. I ett samtal flödar kanske tankarna friare, i alla fall då det gäller vissa läsare. Vissa läsare kan även sakna det självförtroende som behövs för att skriva ned sina tankar; de censurerar sig själva, tycker inte att de kan uttrycka sina tankar bra, eller tycker inte att deras tankar är värdefulla. Emellertid tror jag även att det finns en fördel med att använda skriftlig analys. Läsaren kan i lugn och ro fundera över dikten, utan att känna sig stressad av forskaren som väntar på att få ställa frågor. Skrivandet kan vidare framstå som mer anonymt, varför läsaren kan vara mer utlämnande i tolkningen. Dessutom kan det vara lättare, särskilt för elever som inte är så pratsamma av sig att formulera sina tankar i skrift. Likaså är det omöjligt om man innehar rollen som klassens lärare (åtminstone om tiden är så begränsad som den var i mitt fall) att genomföra längre enskilda intervjuer under lektionstid. Dock hade en intervju efter skrivuppgifterna, om situationen tillät, varit önskvärd. Många elever visade en tolkande förmåga,

¹⁰⁶Johan Elmfeldt (1997), *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm / Stehag: Symposion.

¹⁰⁷Ibid. s. 9f.

men var ganska dåliga på att motivera sina tankar, varvid ett efterföljande samtal hade varit upplysande. Tyvärr hade jag inte möjlighet till mer än ett kort utvärderingssamtal efter undersökningen på grund av den pedagogiska situationen, samt av tidsskäl.

Likaså hade man, liksom Gun Rooswall¹⁰⁸ kunnat låta eleverna samtala om dikter, dokumenterat detta på band, eller video och därifrån erhållit en mer fullödig uppfattning om gruppens förhållningsätt till diktanalys samt vilka strategier för tolkning de behärskar. Vid en videoinspelning hade även kroppsspråk kunnat observerats för att skönja elevernas självförtroende och engagemang inför dikttolkningen. Vid gruppsamtal går dock det individuella perspektivet förlorat, och om man verkligen vill försöka se alla elever, även de som inte gör sina röster hörda i gruppen, tror jag att enskilda skrivuppgifter är ett bättre tillvägagångssätt. Dock fanns gruppsamtal med i den undervisning som fördes mellan skrivuppgifterna.

Då det gäller de 'styrda' skrivuppgifterna tror jag att ett tillagt 'varför' hade gjort susen. Eleverna svarade relativt fåordigt på frågorna och motiverade oftast inte sina tankar. En ytterligare efterfrågan hade, till viss del, kunnat råda bot på det.

Receptionsanalysen

Systematiseringen av diktanalyserna gav möjlighet att uppmärksamma specifika företeelser i tolkningarna. En sådan systematisk djupdykning gör att man som lärare verkligen tvingas se vad som förekommer i elevers texter, och kan således lättare komma åt vilken uppmuntran som behövs. På det hela taget finner jag kategoriseringen upplysande, men självklart har den även sina brister. Först och främst är det en godtycklig metod, och kan inte räknas som generaliseringsbar eftersom det är forskarens egen, i detta fall min, tolkning av receptionen som är avgörande.

Vidare innefattar kategoriseringen i sig vissa svårigheter. Trots välgrundade definitioner är det ibland svårt att avgränsa och se vilken kategori en utsaga verkligen tillhör. Kategoriseringen kan även förefalla begränsande, då forskaren i sin ivrighet att förstå en specifik företeelse missar andra viktiga aspekter. I min undersökning har kategorin *litterär - tolkande* förfallit aningen begränsande, eftersom all ansats till litterär förståelse registrerats och givits en utsaga per kommentar. Därvid blir det omöjligt att se vilken litterär tolkningsnivå läsaren befinner sig på eftersom en mycket konventionell ytlig, dock icke bokstavlig, förståelse av ett bildligt uttryck registreras på samma sätt som en djupare förståelse. Men, eftersom mitt syfte var att se huruvida eleverna hade någon litterär förståelse över huvud taget, samt om den förändrades av 'styrda frågor' och undervisning var denna begränsning nödvändig. Likaså har det varit svårt att dra gränsen mellan vad som är en *personlig* och en *personlig / tolkande* utsaga, eftersom både identifikation och inlevelse förutsätter association till egna erfarenheter. I detta fall har jag resonerat som så: när läsaren identifierar sig med någon/något i dikten och beskriver en självupplevd situation som även återges i diktens ytskikt, utan att dra några tolkande slutsatser ur detta, anser jag att utsagan är *personlig*. Om tolkande slutsatser dras, och leder till en förståelse, bortom bokstavlighet faller utsagan istället under kategorin *personlig / tolkande*. Vidare faller många intressanta kommentarer under benämningen *övrig*, och behandlas sålunda inte alls. Emellertid är läsarrespons ett svåråtkomligt område, och denna typ av systematik gör, trots sina brister, området aningen mer lätt att ta sig an vilket är en ansats så god som någon.

Klassrumsobservationerna

Då det gäller observerandet och dokumentationen av denna finns det även många tillvägagångssätt. Ovan nämnda Elmfeldt exempelvis spelade under en tid in sin undervisning på band, och kunde således upptäcka fler saker än man som lärare har förmåga att göra i stundens ögonblick. Angående klassrumssituationen tror jag även att videoinspelning är en bra metod. Då kan man dels agera pedagog, dels erhålla iakttagarens öga. Jag hade inte möjlighet att spela in min undervisning på video, eftersom det inte fanns resurser att tillgå, dock hade en bandinspelning varit möjlig och

¹⁰⁸ Se uppsatsen avsnitt 2.3.

tillfört en hel del. Tyvärr lade jag allt fokus på undervisningens utformning, skrivuppgifterna och textanalysen varvid bandinspelningen glömdes bort och ersattes med lärardagboken.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Då det gäller kvalitativ forskning är det omöjligt att uppnå validitet och reabilitet i positivistisk bemärkelse.¹⁰⁹ Dock hör det inte heller till den kvalitativa forskningens syften att formulera universella lagar för hur verkligheten ter sig. Snarare handlar det om att tillskansa sig en djupare förståelse för verkligheten.¹¹⁰ Emellertid kan olika tekniker tillämpas för att öka kvalitativa studiers vetenskapliga trovärdighet.¹¹¹

I min studie används olika metoder för insamling och analys av information - skrivuppgift och textanalys, observation och lärardagbok, och kan således enligt Goetz & LeCompte sägas var ett exempel på triangulering.¹¹² Fler tillvägagångssätt ger en mer verklighetstrogen bild av resultatet eftersom fler perspektiv beaktas och stärker således studiens inre validitet. Triangulering kan även innefatta att flera forskare tar del av samma studie.¹¹³ Detta tillämpas dock inte i mitt fall, eftersom jag ensam står för insamling och analys av materialet.

Då de gäller fallstudier överlag är det även svårt att generalisera resultatet - överföra det till en annan situation, eftersom det rör sig om djupdykningar i specifika situationer. Om man emellertid betraktar en studies generaliserbarhet - externa validitet i termer av läsaren - den som ska använda sig av undersökningen ter det sig något annorlunda, eftersom det då kommer att handla om hur läsaren kan använda sig av studien ifråga.¹¹⁴ Denna tanke framstår som relevant, särskilt inom pedagogisk forskning, eftersom andra pedagoger kan tillämpa resultaten på sin egen situation, inom den egna praktiken.

För att stärka generaliserbarheten är det dock viktigt att ge en så utförlig beskrivning som möjligt av tillvägagångssätt och bakgrundsinformation, så att läsaren kan anta samma utgångsläge som forskaren gjort.¹¹⁵ Detta är självklart även av betydelse för att stärka studiens reabilitet - möjligheten att upprepa resultatet. I min studie ser jag de utformade kategorierna som en stor tillgång om en annan användare vill göra en liknande textanalys av elevers lyrikrespons. Likaså avser jag att i följande avsnitt ge en utförlig beskrivning av studiens genomförande, och hoppas att redogörelsen tillsammans med den teoretiska bakgrunden samt målutformningen kring den respons- och strategiinriktade undervisningen kan fungera som en god grund om önskan finns att tillämpa resultaten i en annan situation eller göra en liknande undersökning.

4.7 Beskrivning av undersökningsförfarandet

Jag genomförde min undersökning under tre 70-minuterspass samt två 80-minuterspass i en klass, år 1, på gymnasiets hotell- och restaurangprogram. För att jag och eleverna skulle lära känna varandra så snabbt som möjligt arbetade vi under två veckor (tre lektionstillfällen) före själva undersökningen med forumspel, en form av teater där det ges möjlighet att ge uttryck för och gestalta olika konfliktsituationer.¹¹⁶ Mellan den första och sista skrivuppgiften hade jag för avsikt att försöka träna vissa förmågor hos eleverna som kunde hjälpa dem tränga djupare in i texterna. Denna träning benämner jag fortsättningsvis som olika moment. Efter det att poesiprojektet var avslutat hade även jag och klassens ordinarie lärare ett kort enskilt samtal med varje elev, vilket

109 Merriam, s. 174-194. Här görs en problematisering av kvalitativa fallstudiers validitet och reabilitet, med argument från olika ståndpunkter.

110 Ibid. s. 174-177.

111 Ibid. s. 183.

112 Ibid. s. 183.

113 Ibid. s. 179.

114 Merriam, s. 187. Merriam hänvisar här till Wilson (1979), samt Kennedy (1979) som förespråkare för denna tanke kring generaliserbarhet.

115 Ibid. s. 187f.

116 Allt enligt Katrin Byréus (2001), *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.

fungerade som ett utvärderings- och betygssamtal.

Moment 1 - botanisering och inspiration

Inledningsvis var min tanke att poesiprojektet skulle inledas av den första skrivuppgiften, men ur didaktisk synvinkel kändes det förkastligt. Eftersom jag ville att projektet skulle ta avstamp i det rosenblattska estetiska läsandet¹¹⁷ var det viktigt att eleverna inledningsvis själva fick välja dikt, samt främst uppmanades att fundera över den egna relationen till dikten. På så vis hamnade detta första moment före den första skrivuppgiften. Dock hade moment 1 inte för avsikt att konkret träna elevernas tolkningsförmåga, utan var tänkt att fungera som inspiration inför hela projektet. Momentet genomfördes under en 70 minuterslektion, och pågick ca 30 minuter. Jag inledde momentet med att läsa en av mina favoritdikter, en kärleksdikt ur Magnus William-Olssons diktsamling *O'*,¹¹⁸ och berättade sedan för dem hur jag, som gymnasist, under ett författarbesök, blivit intresserad av poesi. Syftet var att visa mitt eget engagemang för ämnet. Därefter fick eleverna gå runt och botanisera fritt bland ett 'smörgåsbord' av diktsamlingar som jag lagt fram på ett stort bord i klassrummet. De ombads välja en dikt ur någon av böckerna, skriva ned den, och sedan reflektera över följande frågor: Varför valde du denna dikt?, Vad är det i dikten som berör dig?, Vad handlar dikten om? Dessa frågor kunde antingen diskuteras med någon kamrat, eller skrivas ned.

Skrivuppgift 1

Under samma lektion genomfördes skrivuppgift 1, som beskrivits tidigare. Eleverna tilldelades två dikter och ombads välja en av dem. När valet var gjort fick de ett papper med den 'öppna frågan' och när de ansåg sig klara med den fick de ytterligare ett papper med de 'styrda' frågorna. Återigen betonades initialt elevens egna reflektioner i den 'öppna' frågan.

Moment 2 - bildspråket

I detta moment var min intention att ge fokus åt det bildspråk som ofta påträffas i dikter. Övningen ägde rum under första hälften av en 70 - minuterslektion, och ägnades ca 35 minuter. Eleverna ombads arbeta i grupper på tre till fem personer, och varje grupp tilldelades fem lappar med citat ur dikter. Dessa citat valdes på grund av dess pregnanta bildspråk, samt för att en del av dem är välkända dikter som eleverna kunde tänkas känna igen sedan tidigare. Citaten var följande: "Visst gör det ont när knoppar brister / Varför skulle annars våren tveka?"¹¹⁹, "Du har tappat ditt ord och din papperslapp / du barfotabarn i livet"¹²⁰, "Var inte rädd för mörkret / ty ljuset vilar där"¹²¹, "Kärleken är som ett förlängt eller / ett förkortat år"¹²², "Han kom som en vind. / Vad bryr sig en vind om förbud?"¹²³ Vidare fick de instruktioner att ta en lapp i taget, läsa upp citatet i gruppen och sedan skriva ned alla tankar de hade kring raderna; vad de väckte för associationer, eller kunde tänkas ha för betydelse. Varje grupp utsåg en sekreterare som samlade allas tankar.

Fokus lades på bildspråket för att eleverna direkt skulle tvingas försöka tänka bortom textens bokstavliga mening. Vidare avsågs att här träna elevernas tålamod, samt deras förmåga att inte se frågorna som ett hot utan, enligt Iser's tankegång, som en möjlighet att själva vara kreativa och skapa

¹¹⁷Se uppsatsen avsnitt 2.2.

¹¹⁸Magnus William-Olsson (1987), *O'*. Stockholm: Gedins, s. 24.

¹¹⁹Karin Boye, "Javisst gör det ont" ur *För trädets skull* (1935). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla, s. 26.

¹²⁰Nils Ferlin, "Du har tappat ditt ord" ur *Barfotabarn* (1933). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla, s. 246.

¹²¹Erik Blomberg, "Var inte rädd för mörkret" ur *Jorden* (1920). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla, s. 44.

¹²²Daniel Boyacioglu (2004), "Kärlek" ur *Gråter aldrig samma tårar två gånger*. Stockholm: Tiden.

¹²³Hjalmar Gullberg, "Kyssande vind" ur *Kärlek i tjugonde seklet* (1933). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla, s. 103.

mening.¹²⁴ Eleverna tränas även här i närläsningssättet. Även om inte ett strukturalistiskt förhållningssätt är önskvärt i undervisningen, är just denna metod mycket användbar för att träna ovana elever i att ge fokus åt textens detaljer. Likaså var avsikten här att eleverna skulle uppmanas att lyssna till varandra och tillsammans komma fram till ett resultat, vilket vi sett vara en central tanke hos Fish och hans begrepp ”tolkningsgemenskap”.¹²⁵ Meningen skapas i den diskussion läsarna för. Klassrummet blir, för att använda Olga Dysthes begrepp ”flerstämmigt”.¹²⁶

När grupperna ansåg sig vara färdiga med citaten samlade vi upp de tankar grupperna haft och såg om det fanns likheter och skillnader. Vidare ombads varje grupp att välja ett av citaten, föredragsvis ett gruppen hade många tankar kring. Sedan fick de ut dikten i sin helhet. Gruppen gavs en stund till att läsa den, och fick sedan fundera över hur stor betydelse det lilla citatet haft för diktens helhet. Vidare frågade jag om de ändrat uppfattning om det enskilda citatet när de läst hela dikten. Intentionen här var att eleverna skulle uppmärksammas på den klassiska hermeneutiska relationen mellan delen och helheten - ”den hermeneutiska cirkeln”.¹²⁷ Slutligen fick en i varje grupp läsa upp den valda dikten högt, och klassen ombads ge kommentarer om de hade några. Här gav även jag mina kommentarer kring vissa dikter och vad de kunde tänkas betyda. Jag valde att göra det på slutet, för att eleverna inte skulle styras under processens gång.

Moment 3 - associationsövning

Följande övning, som är tagen ur Keene & Zimmermanns *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*,¹²⁸ har för avsikt att träna upp förmågan att våga ta tillvara de associationer som framträder när man läser en text. Övningen gjordes under samma lektion som bildspråksövningen. Jag inledde momentet med att själv demonstrera hur övningen skulle gå till. Klassens ordinarie lärare och jag satt mitt emot varandra och hon läste en dikt högt för mig. Vid varje frasslut gjorde hon en paus, varvid jag fritt, talandes rakt ut redogjorde för de associationer som frasen väckte hos mig. Dikten som återigen var hämtad ur Magnus William-Olssons diktsamling *O'*¹²⁹ är en dikt med mycket pregnant bildspråk. Följaktligen blev det naturligt att mina associationer kom att handla om vad jag såg framför mig genom de målade bilderna. Jag gav även uttryck för min personliga relation till dikten. Detta var en dikt jag redan kände väl till och hade läst många gånger, vilket jag också nämnde för eleverna. Så här i efterhand tror jag dock det hade varit bättre att låta eleverna välja en dikt som jag hade fått associera kring helt förutsättningslöst. Som det var nu hade jag ägnat en hel del tänkande kring texten tidigare, även om jag inte planerat vad jag skulle säga. Detta gav ju inte en helt autentisk beskrivning av hur man associerar vid ett första möte med en text. Emellertid gjorde jag på detta sätt för att det tydligt skulle framgå vad jag var ute efter, och för att övningen skulle bli så effektiv som möjligt, eftersom vi hade begränsat med tid. Likaså hade jag här möjlighet att rikta associationerna mot det jag försökte lära eleverna att uppmärksamma i texten, nämligen bildspråket.

Efter min demonstration fick eleverna parvis göra en likadan övning. Varje par fick två texter, denna gång användes Håkan Hellströms sångtexter: ”Uppsnärjd i det blå”¹³⁰ samt ”Här kommer lyckan för hundar som oss”.¹³¹ Återigen texter som eleverna kunde tänkas relatera till, med ett uttalat bildspråk på flera nivåer. En av eleverna läste, och den andra försökte i pauserna uttala sin tankar högt. Sedan bytte de. Efter detta fick de göra samma sak igen, men istället skriva ned sina tankar.

¹²⁴Angående Iser se uppsatsen avsnitt 2.2.

¹²⁵Angående Fish se uppsatsen avsnitt 2.2.

¹²⁶Olga Dysthe (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

¹²⁷Gilje & Grimen, s. 190-193.

¹²⁸Keene & Zimmerman, s.165-183.

¹²⁹Magnus William-Olsson (1997), *O'*. Stockholm: Gedins, s. 21.

¹³⁰Håkan Hellström (2000), ”Uppsnärjd i det blå” från *Känn ingen sorg för mig Göteborg*, Stockholm: EMI.

¹³¹Håkan Hellström (2002), ”Här kommer lyckan för hundar som oss” från *Det är så jag säger det*. Stockholm: Universal Music Publishing.

Moment 4 - lyrikproduktion

När jag inledde min studie hade jag inte för avsikt att eleverna skulle få skriva dikter, eftersom jag ville lägga fokus på läsningen och tolkningen. Men, någon i klassen frågade mig om de skulle få skriva dikter och jag fick känslan av att eleverna behövde variation i undervisningen, samt att de hade ett behov av att själva få skapa. Likaså är ju läsning och skrivning oerhört tätt förbundna med varandra, och om man får skapa egna bilder är det logiskt att man i förlängningen uppmärksammar bilderna i texter man läser.¹³² Av erfarenhet vet jag att en del elever älskar dessa kreativa moment, medan vissa har oerhört svårt att komma igång eller våga skriva något. Därför visade jag klassen några av de övningar Wolf rekommenderar för att få igång diktskrivandet.¹³³ Tanken var att eleverna senare skulle läsa upp sina dikter för varandra i klassen, vilket jag även påpekade under diktskrivandets gång.

Moment 5 - lyriksamtalet

Keene & Zimmerman påpekar att en aspekt som kännetecknar en bra läsare är att han eller hon ställer frågor till texten under läsningens gång.¹³⁴ Vissa av dessa frågor ställer läsaren kanske intuitivt till en text, beroende på förkunskaper och erfarenheter, men då det gäller att utveckla den litterära medvetenheten hos eleverna kan det, tror jag, vara bra att uppmärksamma dem på vilka frågor som kan tänkas ställas till en text. Dock är det återigen viktigt att utgå från elevernas egna erfarenheter, för att sedan gå vidare med litterära aspekter. Syftet med övningen kan följaktligen kopplas till Fish teorier kring meningsskapandet på två plan. Meningen skapas av läsarna i den lilla gruppen, men läsarna får även ta del av de frågor som vanligtvis ställs till litterära texter inom vår kulturella "tolkningsgemenskap".¹³⁵ Den övning som användes för detta ändamål beskrivs i Wolfs *...och en fräck förgätmigej*¹³⁶ och föreslås av Robert E. Probst, med syftet att träna elever i att ställa frågor till litterära texter. Probst ger förslag på tolv frågor, och jag har i min version av övningen använt mig av nio av dessa. Jag ansåg att tolv frågor var för mycket i sammanhanget, varvid de som jag ansåg repetitiva valdes bort. De utvalda frågorna var:

1. Vilken är din första reaktion eller respons på dikten? Vad kände du när du läste dikten? Beskriv eller förklara det kort.
2. Vad händer i dikten? Återberätta det kortfattat.
3. Vilket minne eller vilka minnen väcker dikten? Det kan handla om människor, platser, händelser men även något mer tvetydigt, kanske känslor eller attityder.
4. Vilken idé eller grundtanke vill dikten uttrycka?
5. Vilket är det viktigaste ordet i dikten?
6. Vilken sorts person tror du att diktens författare är?

8. Hur skiljer sig din läsning av texten från din kamrats eller dina kamraters? På vilket sätt är läsningarna lika?

10. Påminner den här dikten dig om något annat litterärt – dikt sångtext, novell, roman, skådespel, film. TV- program. Om det gör det, vilket är i så fall sambandet?
11. Vad observerade du eller lärde du dig om din / dina diskussionspartner under samtalets gång?

Ovanstående frågor är som synes av varierande karaktär. Den personliga upplevelsen (fråga 1) - den estetiska läsningen ställs som vanligt i främsta ledet och därefter finns det utrymme att associera och tolka på många plan. Frågorna rör associationsförmåga och inferens (fråga 3), bokstavlig återgivning / motiv (fråga 2), budskap / tematik (fråga 4), närläsningsteknik / språk (fråga 5), biografiskt tänkande (fråga 6), intertextualitet (fråga 8) samt det läsarorienterade perspektivet (fråga 7, 9).

¹³²Svensson (1988), s.145-148.

¹³³Wolf (2004), övning nr. 5, 6 s. 89f, och nr. 16 s.97f ; Wolf (2003), övning nr 4 s.103f, nr 20 s.212f och nr. 43 s.150f,

¹³⁴Keene & Zimmerman, s. 117-141.

¹³⁵Angående Fish se uppsatsen avsnitt 2.2.

¹³⁶Wolf (2003), s. 43-46.

Så här gick övningen till: eleverna fick en dikt som de uppmanades läsa igenom noggrant några gånger. Jag valde Kjell Espmarks ”Bredvid hennes bänk står *bänken*” som Wolf använder när han beskriver övningen.¹³⁷ Därefter delade jag ut ett litet skrivhäfte till varje elev med en av ovanstående frågor formulerad på varje sida. Eleverna ombads att först fundera individuellt på frågan, skriva ned funderingarna och sedan diskutera parvis eller i små grupper på tre personer. Inte förrän alla i gruppen hade sagt sitt i diskussionen fick de vända blad och gå vidare till nästa fråga. Syftet var att stimulera dem att inledningsvis tänka individuellt kring frågan, men även uppmuntra till diskussion kring den egna tolkningen med kamraten / kamraterna. Stötte de på svårigheter ombads de även ta hjälp av varandra. Övningen genomfördes under två lektionstillfällen varav 20 minuter avsattes varje gång. Enligt Probst kan man efter övningen samla ihop det hela genom att lyfta vissa av frågorna i helklass,¹³⁸ men det valde jag att inte göra. Främst för att vi inte hade så mycket tid, och för att jag ansåg övningen i sig vara tillräcklig.

Moment 6 - diktläsning

Projektets sista lektion inleddes med lyrikläsning. Klassen fick sätta sina stolar i ring för att skapa en intimare stämning, och de som ville fick läsa upp sin dikt / sina dikter inför klassen. I de fall när eleverna inte ville läsa själva, eller vara anonyma, läste jag upp dikterna. Det viktigaste var att klassen fick ta del av alla texterna.

Skrivuppgift 2

Andra hälften av sista lektionen användes till att återigen göra den skrivuppgift som gjordes inledningsvis. Precis som förra gången ombads eleverna välja en av två dikter, och skriva dels kring en 'öppen' fråga, dels kring fyra 'styrda' frågor.

Utvärderande samtal

Efter det att poesiprojektet var avslutat fick jag tillfälle att tillsammans med klassens ordinarie lärare prata enskilt med varje elev i cirka tio minuter. Till samtliga elever ställde jag frågan: hur har du upplevt poesiprojektet? Därefter gav jag, i positivt uppmuntrande anda, en kort muntlig respons på samtliga uppgifter eleven deltagit i under projektet, och gav förslag till hur han / hon kunde förbättra vissa saker. Eleven fick även ett omdöme rent betygsmässigt kring det de presterat i projektet. Omdömet togs fram i samråd mellan mig och ordinarie lärare. På så vis ingick undersökningen rent konkret i den ordinarie verksamheten, och var alltså inget som gjordes enbart för mina syften.

4.8 Etiska överväganden

Eleverna informerades inledningsvis om undersökningens syfte och hur den skulle genomföras. Jag talade vidare om att inga namn skulle nämnas i min uppsats, varav deras anonymitet var garanterad. Eftersom undersökningen ingick i den ordinarie undervisningen fanns det visserligen en viss press att delta, men jag påtalade även att de, om de ville, hade möjligheten att vara delaktiga i undervisningen utan att ingå i undersökningen. Vidare gavs samtycke till studien av deras ordinarie lärare. Jag lovade även läraren att ge henne en kopia när uppsatsen var färdigskriven.

5. Resultat

5.1 Elevtexterna

Här nedan redogörs inledningsvis för mitt val av kategorier, en motivering av dess innehåll, samt exempel ur elevtexterna på hur en typisk utsaga kan se ut.

¹³⁷Kjell Espmark, ”Bredvid hennes bänk” ur *Det obevekliga paradiset* (1975). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989) Stockholm: En bok för alla, s. 156.

¹³⁸Wolf (2003), hela övningen beskrivs på s. 46.

Tolkningsstrategi	Motivering	Exempel¹³⁹
<i>Bokstavlig/beskrivande (B)</i>	Eleven beskriver vad som finns explicit uttryckt i dikten:/diktens motiv) återger eller citerar en del av dikten utan att motivera varför; noterar litterära egenskaper som exempelvis form, men diskuterar inte dess betydelse.	”Det nämns i dikten att det är en dröm” ” 'Min älskling har ett hjärta av snö' ” ”jag gillar dikter som går nästan tillbaka till en mening imellanåt i denna dikten var det så”
<i>Personlig (P)</i>	Eleven beskriver sin upplevelse vid diktläsningen; identifierar sig med någon/något i dikten; uttalar sig moraliskt kring karaktärernas beteende.	”Allt känns sorgligt, även om det den handlar om inte är så sorglig” ”Så är det med mig också. När jag har bråkat med mamma så går jag upp på mitt rum och sätter på musik och är där tills jag lugnat mig” ”Tycker tjejen borde bry sig lite mer”
<i>Personlig -tolkande (PT)</i>	Eleven associerar till personliga erfarenheter, och drar utifrån det egna, tolkande slutsatser;	”Jag tror att den som skrivit dikten vill visa hur det kan vara när man bråkat med ens föräldrar, att man kan bli ¹⁴⁰ ledsen och ångra sig”
<i>Litterär – tolkande (LT)</i>	Eleven gör inferenser mellan dikten och något annat-generella företeelser som inte är personligt relaterade; beskriver utifrån egen tolkning diktjagets eller andra karaktärers beteenden/karaktärsdrag/känslor/åsikter; urskiljer en tematik/grundtanke/budskap; gör en ansats att tolka bildspråket, eller andra specifika företeelser bortom bokstavlighet.	”Jag tyckte slutet var bra skrivet och påminner om döden” ¹⁴¹ ”Jag tror personen försöker beskriva sin underlägsenhet och osäkerhet i livet” ”Det handlar om förtryck mot pojken som vill ha vänner och frihet. . . ” ”Han älskar henne väldigt mkt eftersom han beskriver hennes hjärta som snö och att det är det renaste”
<i>Övrig (Ö)</i>	Eleven värderar dikten; kommenterar författaren; har åsikter om diktens egenskaper; uttalar sig kring tolkningsprocessen	”Den är häftigt skriven...” ”Jag skulle kunna tänka mig att författaren är relativt ung” ”Även om dikten hade starka ord och beskrev på ett bra sätt så berör den inte mycket” ”Det är lite svårt att förstå dikter men man kan ju alltid försöka”

¹³⁹Elevernas kommentarer citeras ordagrant, varav inga språkliga fel korrigerats i återgivningen.

¹⁴⁰Bråket med mamman finns explicit uttryckt i texten, men det framgår inte på ytan att diktjaget ångrar sig. Dock skulle detta vara en mycket rimlig tolkning, särskilt med tanke på bildspråket, där ånger kan tänkas vara en symbolisk tolkning av detta. Alltså ett ypperligt exempel på när eleven med hjälp av egna erfarenheter kommer djupare in i texten. Denna utsaga kan även tänkas gå under benämningen *litterär/tolkande*, eftersom ånger och ledsenhet kan sägas vara en symbolisk tolkning av bildspråket.

¹⁴¹Återigen ett exempel där utsagan har drag av olika kategorier; *litterär-tolkande* samt *övrig*.

Vidare vill jag bara förtydliga några saker då det gäller de räknade utsagorna. En utsaga motsvarar alltså en kommentar som visar att läsaren behärskar en viss tolkningsstrategi. Om samma kommentar visar prov på flera olika tolkningsstrategier räknas kommentaren som två utsagor. Om en läsare inom samma uppgift (inom den 'styrda' eller 'öppna' uppgiften) formulerat exakt samma sak, men på olika sätt räknas utsagan endast en gång. I tabell 1 redovisas vilka tolkningsstrategier urvalsgruppen använde i de båda skrivuppgifterna, och i tabell 2 syns varje elevs totala antal utsagor för de båda skrivuppgifterna. Eleverna benämns i tabell 2, och även i fortsatta resonemang, med nummer 1-11.

Tabell 1

Elevgruppens tolknings- strategier	Skrivuppgift 1			Skrivuppgift 2		
	öppen	styrd	summa	öppen	styrd	summa
<i>Bokstavlig- beskrivande</i>	13	28	41	9	22	31
<i>Personlig</i>	2	14	16	7	21	28
<i>Personlig- tolkande</i>	0	4	4	2	4	6
<i>Litterär- tolkande</i>	28	15	43	22	13	35
<i>Övrig</i>	6	6	12	6	3	9
Antal utsagor totalt	49	67	116	46	63	109

I ovanstående tabell redovisas, som sagt, vilka tolkningsstrategier elevgruppen använt i skrivuppgift 1 respektive 2. Det totala antalet utsagor visar 116 för skrivuppgift 1, och 109 för skrivuppgift 2. Således står det klart att elevgruppen inte skrev fler utsagor totalt efter genomgången undervisning.

Då det gäller användandet av specifika tolkningsstrategier kan vi se att kategorierna *bokstavlig-beskrivande*, *litterär-tolkande* samt *övrig* får färre antal utsagor i skrivuppgift 2, medan kategorierna *personlig* och *personlig-tolkande* får fler. Enligt detta resultat tolkade eleverna således dikterna mindre litterärt, men även mindre bokstavligt, med mer inlevelse och med referens till egna erfarenheter efter undervisningsmomenten.

Tydligt är också att den 'styrda' uppgiften i motsats till den 'öppna' lockade till betydligt fler utsagor i båda skrivuppgifterna. Styrningen främjade, vilket framgår av tabellen, tolkningar av *bokstavlig-beskrivande*, *personlig* och *personlig-tolkande* art. Kategorin *övrig* minskade något i uppgift 2, och kategorin *litterär-tolkande* fick ett betydligt lägre resultat vid de 'styrda' frågorna. Således skrev eleverna fler kommentarer med hjälp av styrningen, och kom djupare in i dikterna på det personliga planet, dock inte på det litterära. Enligt det antagande som gjordes inledningsvis - att ett ökat antal utsagor tyder på bättre självförtroende att skriva ned reflektioner och tankar kan man dra slutsatsen att de 'styrda' uppgiften hade positiv inverkan i detta avseende.

Tabell 2

Elevens nummer	Skrivuppgift 1			Skrivuppgift 2		
	öppen	styrd	summa	öppen	styrd	summa
1	2	4	6	1	4	5
2	6	7	13	5	6	11
3	3	7	10	5	6	11
4	5	7	12	6	7	13
5	2	3	5	6	7	13
6	5	5	10	0	1	1
7	7	5	12	6	7	13
8	3	4	7	4	6	10
9	6	11	17	8	5	13
10	6	8	14	3	9	12
11	4	6	10	2	6	8

Beträffande elevernas individuella resultat ökade antalet utsagor totalt hos fem av eleverna, och minskade hos sex av dem. Den största minskningen ser vi hos elev nummer 6 som skriver tio utsagor i den första uppgiften och bara en i den andra, och den största ökningen hos elev nummer 5, som går från fem till tretton utsagor. Då det gäller elev nummer 6, kan man anta att nedgången inte berodde på bristande kompetens, utan snarare brist på engagemang, vilket vi ska se även framgår av lärardagboken i följande avsnitt. Därför måste tas med i beräkning att det totala antalet utsagor i skrivuppgift 2 hade blivit avsevärt högre om denne elev deltagit med likvärdig insats som i skrivuppgift 1. Det ökade antalet utsagor som syns hos elev nummer 5 kan, utifrån det antagande som gjordes inledningsvis, bero på ett bättre självförtroende att våga skriva ned sina tankar och känslor, samt ett ökat engagemang. Intressant med elev nummer 5 är vidare att den ökning som uppvisas även står för en djupare läsning. När man studerar materialet närmre syns att hon använder dessa strategier i skrivuppgift 1: 3 *bokstavlig-beskrivande*, 1 *personlig* och 1 *litterär-tolkande*, och i skrivuppgift 2: 3 *bokstavlig-beskrivande*, 3 *personlig*, 2 *personlig-tolkande*, 4 *litterär-tolkande* samt 1 *övrig*. Eleven har således inte bara skrivit fler kommentarer, utan även förbättrat sin tolkande förmåga. Denna elev är även ett bra exempel på hur inlevelse och identifikation i förlängningen kan leda till ett tolkande förhållningssätt. I sin analys av Anyurus dikt i skrivuppgift 2 skriver eleven följande kommentarer på den öppna frågan:

Dikten påminner mig lite om mig själv lite. (P) Det verkar som om personen blir ledsen när den bråkat med sin mamma och bara vill vara ensam. (LT) Så är det med mig också. När jag har bråkat med mamma

så går jag upp på mitt rum och sätter på musik och är där tills jag har lugnat mig. (P) [...] Jag tror att den som skrivit dikten vill visa hur det kan vara när man bråkat med sina föräldrar, att man kan bli ledsen och ångra sig. (PT/ LT)

Som synes här sker en direkt identifikation med diktjaget; eleven säger sig själv ha upplevt samma sak. Det som dock sker är att eleven ser sambandet mellan sin egen ledsenhet och ångerfullhet och texten, men i dikten står inte explicit uttryckt att diktjaget upplever just detta. Känslan uttrycks i dikten genom bildspråket dels i diktens inledande rader ”På natten drömde jag om ett mörker, / ett blött, kallt mörker, / som råolja, jag drömde/ att det fanns / inuti mig[...]” dels i versraderna 9-16: ”[...] jag skrek /saker. /och kände plötsligt hur någonting / brast inuti mig, / som när man skär upp / en vattenfylld ballong. / Och det kom upp genom halsen, munnen, ögonen[...], samt i versrad 21-22: ”Jag satt i pölen av mörker, den växte, / som en blodpöl i snö, men den var svart.” Mörkret och ballongen som brister kan tolkas som ledsenhet, medan blodpölen som växer kan sägas vara den ångerfullhet som eleven beskriver. Således ger inte eleven inte enbart uttryck för identifikation och personlig upplevelse när hon talar om ledsenhet och ånger, utan hon gör även en intuitiv litterär tolkning av bildspråket.

Ett liknande exempel på när den personliga erfarenheten kan fungera som inkörsport till litterär förståelse finns i diktanalys 2 av elev nummer 7. Även hon har tolkat Anyurus dikt, men liknar mörkret och den svarta blodpölen vid 'stress'. Associationen får eleven genom följande beskrivna erfarenhet:

Jag tror den beskriver strässa[sic], Jag känner en som strässar mycket och hon säger att när hon har strässat för mycket kommer det en svart prick som bara blir större och större och till slut ser hon inget efter ett tag blir allt som vanligt igen.

Den ackumulation av stress som beskrivs av eleven, kan förknippas direkt med den ackumulation av det oljeliknande mörker som i diktens inledande versrader samlas inuti diktjaget, och som så småningom leder till bristningen i versrad 11-14. Dessutom är den prick eleven beskriver svart, vilket förstärker kopplingen till mörkret, samt den svarta blodpöl som beskrivs i diktens avslutande rader. Således fungerar den personliga erfarenheten i detta fall som en ingång till tolkning av diktens bildspråk, samt förståelse av en utifrån texten möjlig tematik. Elev nummer 7 hör vidare till dem som skrev fler utsagor i skrivuppgift 2.

I motsats till elev nummer 5 och 7 står elev nummer 9 för den mest omfattande minskningen; från 17-13 utsagor (elev nummer 1, som nämndes tidigare, undantaget). I skrivuppgift 1 blev utfallet: 3 *bokstavlig-beskrivande*, 3 *personlig*, 3 *personlig-tolkande*, 7 *litterär-tolkande* samt 1 *övrig*, och i skrivuppgift 2: 1 *bokstavlig-beskrivande*, 3 *personlig*, 0 *personlig-tolkande*, 5 *litterär-tolkande* samt 4 *övrig*. Alltså kan konstateras att eleven dels skrev färre utsagor, vilket kan tyda på ett dalande engagemang, men läsningen förlorade också i djup, då avsevärt färre personliga och litterära tolkande utsagor användes i uppgift 2.

Övriga iakttagelser

Då det gäller det val mellan dikter som eleverna gjorde i skrivuppgifterna blev resultatet följande: vid det första skrivtillfället valde nio elever texten av Winnerbäck, och två elever Södergrans text. Vid det andra skrivtillfället valdes Anyurus text av åtta elever, och Bergs text av två elever. Rocklyrik föredras således inte alltid.

Ett av målen med undervisningen var som nämnts, att eleverna skulle förstå relationen mellan delen och helheten. Eftersom eleverna, med undantag för två i gruppen, var dåliga på att motivera sina tolkningar med exempel ur texten, eller motivera varför de valt vissa citat var det svårt att se om de såg denna relation. Emellertid kan den 'styrda' uppgiften kasta en aning ljus på detta. I uppgiftens sista fråga ombads eleverna att tala om vilka ord eller uttryck de främst lägger märke till. På denna fråga svarade eleverna ofta kortfattat med rena citat ur dikterna. Vad som dock kan iakttagas är att dessa citat står i direkt förbindelse med det de sagt tidigare i uppgiften samt med det som sagts

i den 'öppna' uppgiften. En elev som valt Anyurus dikt för analys i skrivuppgift 2 uttrycker sig som följer i den inledande 'öppna' frågan:

Jag tänker på att det är en person som inte tycker om sig själv och inte har något självförtroende alls. Det låter som om personen är svag och vill ta självmord.

I den styrda uppgiften återfinns följande reflektioner:

Dikten beskriver att det är en person som vill kanske ta självmord eller bara vill ta bort ilskan och sorgen genom att skära sig själv.
Jag får den känslan att den är jätte hemsk, och att jag tänker på att en person kan tycka så illa om sig själv.

De ord eller uttryck ur dikten eleven valt att lyfta fram är vidare:

Det rann ur mig.
Jag satt i pölen av mörker, den växte.

Som synes finns här ett starkt samband mellan den specifika del av dikten elever väljer att lyfta fram och förståelsen - tolkningen av hela dikten. Följaktligen kan man se att eleven uppvisar förståelse för den klassiska hermeneutiska relationen även om den inte uttrycks explicit. Samtliga elever uppvisade denna förmåga, men en elev enbart i skrivuppgift 1, sju elever i både skrivuppgift 1 och 2, samt tre elever enbart i skrivuppgift 2.

5.2 Lärardagboken

Jag fick uppfattningen att det inledande arbetet med forumspel i klassrummet fungerade som en 'isbrytare'. Även om det var trögt att komma igång, blev stämningen efter hand mer dialogisk. Här nedan redovisas mina observationer och reflektioner momentvis.

Moment 1- botanisering och inspiration

De flesta eleverna förhöll sig positiva till detta moment. Det var en lugn skön stämning i klassrummet, och de flesta verkade hitta något av intresse. Nästa alla valde en dikt, som de skrev av. Två elever valde även att skriva ned sina tankar, resten diskuterade dikterna med varandra. En tjej fastnade dock i en diktbok hon inte gillade, och upprörde sig sedan över hur intetsägande dikterna tedde sig för henne. Någon elev kunde inte välja dikt, och jag fick hjälpa till att rekommendera olika alternativ.

Skrivuppgift 1

Jag fick förklara uppgiften många gånger innan hela klassen började arbeta med dikttolkningen, och det verkade som om de flesta var relativt ovana att tänka kring dikter. Det hördes en del protester och suckar, och kommentarer som: "Jag vet inte vad den här dikten betyder" hördes lite här och var i klassrummet. Efter ett tag kom dock alla igång med analysen. De flesta blev klara väldigt fort, medan några stycken ägnade mer tid åt att skriva. Inledningsvis försökte jag ta tiden på hur mycket tid varje elev ägnade analysen. Det visade sig dock omöjligt, eftersom eleverna behövde nästföljande uppgift och instruktioner kring denna. Så, tyvärr kunde inte tidtagandet fullföljas.

Moment 2 - bildspråket

När de olika citaten delades ut var det en elev som kände igen Boye-citatet, vilket hon var väldigt stolt över. Grupperna började prata, men det var mycket frustration över att de inte förstod. "Jag fattar ingenting" var en replik som inledningsvis hördes från många grupper. Någon undrade: "Vad betyder det att våren tvekar". Jag gick runt i grupperna och försökte uppmuntra dem att ändå fortsätta grubbla och associera, och så småningom skrev båda grupper ned något. När vi samlade ihop kommentarerna i hela klassen, och läste dikterna högt i sin helhet höll en grupp med om att

den tolkning de gjort av citatet stämde bra ihop med diktens helhet. Denna grupp hade mest att säga kring citatet: "Var inte rädd för mörkret / ty ljuset vilar där" En elev tolkade ljuset som "en mamma", vilket tyder på förmåga att tolka bildspråket symboliskt. Denna kommentar gav mig även anledning att introducera begreppet metafor. Den andra gruppen, som valt citatet: "Kärleken är som ett förlängt eller / förkortat år" ansåg, efter att ha läst hela dikten, att diktens fokus ändrats något. "Nu handlar det mer om årstider" påpekade någon. Detta gav oss möjlighet att titta närmre på hur kärlekens karaktär beskrivs med hjälp av årets skiftningar i dikten. Återigen kom bildspråket i fokus. Vidare fick eleverna bekräftat att delen spelar stor roll för helheten, men att även hela dikten är viktig för att diktens mening ska få rätt nyans.

Moment 3 - associationsövning

Jag upplevde att denna övning fungerade väldigt bra. Även om det blev fnissigt i början, tog eleverna så småningom uppgiften på allvar. När jag gick runt och lyssnade märkte jag att de flesta elever inledningsvis beskrev vad de såg framför sig, redogjorde för diktens bokstavliga nivå. Ibland associerades dock till bilder de såg framför sig, eller relaterades till texterna rent personligt. Under min rundvandring märkte jag emellertid att eleverna blev störda av min närvaro, särskilt när jag antecknade, så jag stannade enbart en liten stund i varje grupp. Ju längre projektet framskred noterade jag överlag att många elever hade väldigt dåligt självförtroende när det gäller tolkning. Oftast satt de inne med tankar och funderingar, men censurerade sig själva.

En elev skrev inte ned särskilt mycket, men ritade en bild istället. En annan elev uttryckte ett visst missnöje mot Hellström-texterna. Han ansåg att de inte hängde samman, de hade ingen särskilt "mening" uttryckte han det. Associationerna kunde gå åt vilket håll som helst påpekade han, och tillade att han förstod att jag valt dessa texter för att alla i klassen skulle ha något att associera till.

Moment 4 - lyrikproduktion

Detta var onekligen poesiprojektets populäraste inslag. Alla i klassen kom igång att skriva, antingen utefter eget val, eller med hjälp av de presenterade övningarna. Endast två elever fick skrivkramp, och fick istället i läxa att försöka skriva något till nästa gång. Jag gick runt och försökte inspirera och hjälpa till när det behövdes. En elev upptäckte en poetisk ådra när han använde sig av en poesiövning. Han skrev sedan ytterligare en dikt som var oerhört uttrycksfull med starka bilder. Detta är en elev med utländsk bakgrund som har svårt för svenska språket, men han hittade verkligen ett helt eget uttryck i diktandet, och fick mycket mer lust till poesi framöver.

Moment 5 - lyriksamtalet

Inledningsvis var det en del som yttrade: "Jag fattar inte", men frustrationen lade sig snabbt. Som helhet verkade klassen fått ett större tålamod att ta sig an dikterna". De tog även hjälp av varandra när det behövdes, vilket var ett av övningens syften. Ibland fick jag dock gå runt och förtydliga vad som menades med vissa frågor. Någon undrade över orden diktens 'idé' eller 'grundtanke' Jag försökte förklara att det är diktens röda tråd eller, om man så vill, diktens budskap. Dessa uttryck föreföll mer förståeliga för eleven, som återigen började skriva. Inom detta moment blev även två elever varse att en text kan tolkas väldigt olika. Vid läsningen av Espmarks dikt "Brevid henne står *bänken*" associerade en elev till en våldtäktssituation. Detta finns inte explicit uttryckt i dikten, men en passage i dikten lockade in eleven på dessa tankegångar. Diktens tematik rör sig för övrigt kring maktlöshet och utanförskap, och tanken på våldtäkt gjorde diktjagets utsatthet ännu starkare, varför det var i högsta grad en rimlig association. Elevens kamrat var dock inte av samma åsikt, och det blev en intensiv diskussion. Jag uppfattade att eleverna gjorde en viktig erfarenhet här; dels blev de varse att dikter uppfattas olika, dels att det som initialt syns långsökt kan vara det som blir verkligt spännande och öppnar nya vägar in i dikten.

Moment 6 - diktläsning

Vid detta tillfälle var det hög närvaro, nästan alla var där. Alla visste att vi skulle läsa upp de egna dikterna, och inledningsvis var vissa lite aviga, medan andra visade stor förväntan.

Det blev en oerhört laddad, positiv stund. Eleverna visade stor respekt då texterna lästes upp och det fanns ett skönt allvar i rummet. Nu blev poesin på riktigt, den blev verklig.

Skrivuppgift 2

Jag behövde endast instruera en eller två gånger eftersom de flesta visste vad som var tänkt med övningen och vad som skulle göras. Inga protester hördes förutom av en elev som är oerhört trött på lyriktolkning och trött över huvud taget. Han skrev i stort sätt ingenting, och det är han som står för den största minskning av utsagor som beskrevs tidigare. Annars var alla koncentrerade och det var lugnt och skönt i klassrummet. Det vilade en större säkerhet över situationen nu än vid förra skrivtillfället.

Utvärderande samtal

På frågan jag ställde kring hur eleverna upplevt poesiprojektet svarade eleverna i urvalsgruppen ganska fåordigt. Av de elva eleverna ansåg sex att det hade varit ganska bra och roligt, två att det varit tråkigt, och tre att det varit fantastiskt roligt. En av de senare berättade att hon aldrig läst poesi förut men att hon verkligen tänkt göra det framöver, en annan menade att just skrivmomentet varit det bästa, eftersom hon verkligen kände ett behov att skriva. Av de två elever som förhöll sig negativa sade en att han tröttnat (vilket syntes tydligt i utsagorna) den andra av dessa elever hade presterat bra i analyserna men ansåg ändå att det varit tråkigt. Hennes förhållningssätt till svenskämnet överlag var oerhört pragmatiskt. Hon var duktig i svenska, visste vad hon förväntades göra och presterade därefter, men ansåg det väldigt tråkigt. I 'mellangruppen' var det en elev som menade att en del dikter hade varit bra, men andra rent ut sagt dåliga. Han hade velat läsa fler dikter med ”mening”, vilket han ansåg att Södergrans ”Jag” var ett exempel på. De flesta verkade vara nöjda med det omdöme de fick, och i många fall kunde vi diskutera på ett väldigt konkret plan hur de personligen kunde tänka för att gå vidare i sin tolkningsprocess, och även få ett högre betyg. Emellertid kändes tio minuter som alltför kort tid, men tyvärr kunde inte mer tid avsättas för ändamålet.

5.3 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att undervisningen inte hade någon större effekt på elevernas självförtroende och tolkningsförmåga, eftersom det totala antalet utsagor var färre i den andra än den första skrivuppgiften. Redovisningen av lärardagboken visar dock att eleverna blev mer engagerade och fick ett större självförtroende att ta sig an texterna allt eftersom lyrikprojektet fortlöpte. Vid en närmre granskning visar resultatet även att elevernas utsagor totalt blev mindre beskrivande och mer inlevelsefulla i skrivuppgift 2, samt innehöll tolkningar baserade på personliga erfarenheter. Detta kan sägas tyda på ökat engagemang, samt mod att vara utlämnande, och föra in något eget i diktläsningen. Emellertid kan man även se att det personliga engagemanget fick ske på bekostnad av litterära tolkningar, som var betydligt färre i skrivuppgift 2, även om enskilda exempel visade att det personliga engagemanget i vissa fall fungerade som inkörsport även till litterär förståelse.

Då det gäller de 'styrda' frågorna kan konstateras att de uppmuntrade eleverna att skriva fler utsagor. Av detta kan man dra slutsatsen att de 'styrda' uppgifterna gav eleverna mer självförtroende att skriva ned sina tankar. De 'styrda' utsagorna innehöll visserligen en ökad dos av bokstavlig läsning och mindre litterär förståelse, men visade även mer inlevelseförmåga och tolkning utefter egna erfarenheter. Genom analysen av dessa frågor framgick dessutom elevernas känsla för att se relationen mellan diktens del och helhet; en förmåga som visade sig öka något efter genomgången undervisning. Likaså blev det tydligt att elever inte nödvändigtvis föredrar rocklyrik framför annan lyrik.

6. Diskussion och avslutande reflektioner

6.1 Resultatdiskussion

Resultatet talar sitt tydliga språk. Elevernas totala 'litterära medvetenhet' förändrades inte nämnvärt av den undervisning som fördes. Endast sju utsagor utgjorde differensen mellan det totala antalet utsagor före respektive efter träningsmomenten, och detta i negativ riktning [!]. Om man dock beaktar den elev som på grund av trötthet inte fullföljde den andra analysuppgiften kan man ana att resultatet, vid en prestation även från hans sida, hade landat på nästan samma siffra. Vid närmre eftertanke förefaller detta inte särskilt märkligt. Det är inte möjligt att på några få lektioner förbättra elevers totala tolkningsförmåga så att det ger slående resultat på en skriftlig analysuppgift, även om det hade varit önskvärt för att tillfredsställa mitt pedagogiska ego. Det negativa resultatet kan även bero på att den första omgångens dikter tilltalade eleverna i större utsträckning. Likaså är skolsituationen alltid av betydelse: elevernas dagsform, deras humör, stämningen i klassen och så vidare. En annan spekulation kan vara att eleverna när de är mitt under en utveckling i något område först går igenom en fas då de försämrats något, för att sedan visa prov på avsevärd förbättring. Så kan exempelvis ske när det gäller elevers skrivutveckling. Likaså kan elever ha utvecklats tankemässigt, men inte kommit så långt att de kan formulera de nya tankarna i skrift. Som synes kan det finnas många anledningar till det negativa resultatet, och riktar man uppmärksamheten mot enskilda elevers resultat syns dessutom att några elever utvecklades mycket under den förhållandevis korta tid som gavs åt projektet.

Vad jag finner intressant att iakta är dock förskjutningen av den riktning tolkningsstrategierna, trots den korta tiden, tog, eftersom det är där den pedagogiska aspekten inryms. Eleverna kommenterade, i stort sätt, lika mycket i bägge skrivuppgifterna, men olika aspekter berördes och lyftes fram. Som pedagog hade jag uppenbarligen fått dem att rikta uppmärksamheten åt ett annat håll. Min avsikt var att bedriva en undervisning som tog sin utgångspunkt i Rosenblatts läsarorienterade perspektiv med initial betoning på den estetiska läsningen; lustläsningen som knyter an till elevens egen verklighet och känsloliv.¹⁴² Vidare avsåg jag också att uppmärksamma eleverna på och uppmuntra dem till att göra litterära inferenser. Ytterst var uppdraget dock riktat mot att få eleverna att läsa dikten bortom bokstavlighet: att läsa 'mellan raderna'.

Till viss del kan man säga att det lyckades, eftersom eleverna efter genomgången undervisning läste mindre bokstavligt och visade en större förmåga att leva sig in i dikten. I rosenblattsk anda har exempel även visat att elevers personliga erfarenheter och inlevelse kan fungera som inkörsport till litterär förståelse. Dock kunde även konstateras att inlevelseläsningen och de personliga tolkningarna antogs på bekostnad av de litterära. Vidare har exempel visat att en elev som besatt förmågan att tolka djupare, både personligt och litterärt, begränsades av den inlevelseläsning som uppmuntrades under lektionstillfällena. Således en variant av det Torell kallar "transfer-blockering".¹⁴³ Inlevelseläsningen tar överhanden och skymmer den litterära förståelsen.

Som synes skönjs här den brännande fråga som nämns i uppsatsens inledning; uppmuntrar svenska pedagoger elever till inlevelseläsning på bekostnad av förmågan att tolka på det litterära planet? Torells rapport visar att så är fallet, och min undersökning, dock av ytterst modest art i jämförelse, pekar, vill jag mena, åt samma håll. Dock kan man spekulera i om rörelsen från en litterär tolkande mot en mer inlevelsefull läsning egentligen innebar att elevernas tolkningar förlorade i djup. Jag nämnde tidigare att kategorin *litterär-tolkande* föreföll begränsande i det avseende att förståelsen av av en dikts konventionella, ytliga bilder räknas lika mycket som en djupare litterär förståelse. När man studerar materialet närmre märks att utsagorna inom kategorin *litterär-tolkande* tangerar en beskrivande läsning i förhållandevis många fall, och således kan den rörelse mot en mer personlig, inlevelsefull läsning istället betraktas som en ett steg mot fördjupning och inte tvärtom. I och med att eleverna hänvisade till den egna inlevelsen kom de bort från det beskrivande stadiet och gjorde dikterna till sina egna. De uppvisade vidare att de hade

142 Angående Rosenblatt se uppsatsen avsnitt 2.2.

143 Se uppsatsen avsnitt 2.3 för definition av begreppet.

självförtroende att skriva något personligt kring dikten, något som inte tedde sig helt självklart för vissa elever. Tolkningsprocessen innefattade, vilket syns i lärardagboken, mycket vånda för många av dem. Många ansåg inledningsvis att de inte hade något att säga om dikterna, visste inte vad dikterna kunde tänkas betyda, censurerade sig själva och så vidare. I redovisningen av lärardagboken framkom även att eleverna vid undervisningstillfällena uppvisade ett ökat självförtroende under projektets gång. Om ovanstående resonemang stämmer, att de litterära utsagorna ofta låg på gränsen till en beskrivande läsning, är det i de flesta fall inte fråga om "transfer-blockering", utan snarare om en utveckling från en bokstavlig läsning till en mer inlevelsefull och personlig sådan - ett första steg mot en djupare förståelse av dikten.

Denna aspekt, att alla läsare inte har internaliserat det tolkningsverktyg som innefattar inlevelse och anknytning till personliga erfarenheter, är något som inte beaktas i Torells rapport. Hans urvalsgrupp består också av en studentgrupp blivande lärare som man kan anta, på grund av sitt yrkesval, har klarat sig ganska bra i grundskolan och gymnasiet och därmed internaliserat det personligt tolkande förhållningssätt som primeras i skolan. Här kan det självklart vara fråga om "transfer-blockering". Men, då det gäller min urvalsgrupp, där alla elever inte vågade eller hade förmåga att knyta an känslomässigt till litterära texter, innebar riktningen mot inlevelseläsning och personlig tolkning, för de allra flesta elever, en utveckling och en fördjupning. Dock kan inte denna slutsats fastläggas här, eftersom kategorin *litterär-tolkande* inte varit föremål för närmre analys.

Vad som dock kan fastställas är att pedagogen uppenbarligen är viktig och har makt att förändra. Förskjutningen av tolkningsstrategier, menar jag, pekar på detta. Svensson framhäver samma aspekt i sin forskning där han konstaterar att den varierande symboltolkningsförmågan har sin grund i sociokulturella faktorer som exempelvis "tillgång till systematisk undervisning".¹⁴⁴ Det är således viktigt vilka frågor man ställer som pedagog, eftersom frågorna visar för eleverna vilka strategier som anses viktiga. Det är så de lotsas in i "tolkningsgemenskapen".¹⁴⁵ Läraren blir, med Svenssons uttryck "den betydelsefulle andre"¹⁴⁶ Rooswalls tidigare beskrivna undersökning pekar även i samma riktning; styrande frågor och tillhandahållandet av tolkningsverktyg kan ha en positiv inverkan på elevernas reflekterande förmåga.¹⁴⁷ Som sagt; pedagogens inverkan har stor betydelse.

De 'styrda' frågor som ställdes av mig vid studiens skrivuppgifter främjade uppenbarligen svar av *bokstavlig / beskrivande, personlig* och *personlig / tolkande* karaktär. Avsikten med frågorna var visserligen att uppmuntra till personliga inferenser, men min förhoppning var även att eleverna skulle tränga bortom diktens bokstavliga ytskikt i svaren på frågorna. Så här i efterhand står det klart att frågornas formulering inte uppmuntrade till detta. Eleverna ombads, förutom att redogöra för vilken känsla dikten väcker, svara på vad dikten försöker beskriva, vad som är viktigast i innehållet, samt välja ut ord och uttryck som de särskilt lägger märke till. Dessa frågor manar dock till djupare tolkning endast om man som läsare är van att anta ett tolkande förhållningssätt. Annars svaras bara rätt av på dessa frågor, vilket också gjordes i många fall, och leder knappast till djupare läsning. Frågorna var följaktligen, trots 'styrningen', alldeles för 'öppna', och den inriktning resultatet fick är således beroende av detta. Förutom helt 'öppna' frågor, där eleverna får fritt spelrum, krävs således, tror jag, extremt riktade frågor för att handfast leda eleverna djupare in i texten och få dem att uppmärksamma nya områden. Probst frågor, som ingick i moment 6 verkade fungera bättre i detta fall. Resultatet på arbetet eleverna gjorde med dessa frågor var, som nämnts tidigare, inte föremål för min analys, men utifrån de frågor eleverna ställde under lektionendå momentet introducerades kan antas att vissa perspektiv var helt nya för dem, och lockade till nya tankegångar.

Positivt med de 'styrda' frågorna var dock att de lockade eleverna att skriva fler kommentarer. Därav kan man anta att eleverna fick ett större självförtroende att skriva, samt fler uppslag och idéer

144 Svensson (1988), s.30.

145 Fishs begrepp, se uppsatsen avsnitt 2.2 för en definition.

146 Svensson (1988), s. 21.

147 Wolf (2004), s.51ff.

att skriva ned i och med 'styrningen'. Att en tydlig ram kan främja självförtroendet hos vissa elever syntes även vid undervisningsmomentet lyrikproduktion. De elever som vanligtvis inte skrev mycket kom igång att skriva med hjälp av Wolfs övningar.

Då det gäller elevernas litterära tolkningar nämndes tidigare att de var på förhållandevis olika nivåer. Även det skilda antalet totala utsagor som eleverna uppvisar enskilt befäster detta faktum. Denna typ av varierande förkunskap blir även Svensson varse i sina undersökningar. I hans fall handlar det om att elever med stigande ålder ökar sin förmåga att tolka symboliskt i gymnasieåldern, men att inte heller alla faktiskt utvecklar den förmågan. I min undersökning framgår samma sak. Vissa elever har förmåga att se bortom det bokstavliga i dikterna, vissa når så långt att de kan tolka bildspråket symboliskt eller hela dikten allegoriskt, andra befinner sig fortfarande på det beskrivande planet.

Detta är ett klassiskt skolproblem. Läraren måste se individen, men även se till att alla känner sig något så när bekväma i gruppens tempo. Vad gör man då för att främja samtliga elevers tolkningsförmåga? Här finns självklart heller inte något entydigt svar, men jag upplevde att den systematiska genomgång av elevernas texter som gjordes i undersökningen synliggjorde vad eleverna kunde och vad de behövde träna på. Visserligen kan inte läraren göra en så noggrann systematisering av alla sina elevers texter, det vore omöjligt. Dock kan en djupdykning emellanåt vara realistisk. Ännu bättre är självklart om läraren kan bedriva forskning i den egna klassen, och söka teoretiskt stöd att systematisera och utveckla undervisningen.

Då det gäller lyrikundervisning tror jag att de principer som Svenssons ”strategi- och responsinriktade” undervisning vilar på är viktiga att anamma, men en annan viktig aspekt är att det måste finnas en progression även då det gäller förmågan att tolka dikt. Annars tröttnar eleverna. Som påpekats tidigare är det viktigt att initialt utgå från eleverna själva, deras personliga känslor, tankar och erfarenheter då det gäller tolkningsprocessen. Min undersökning tyder dock på att eleverna, trots den korta tid som gavs till projektet faktiskt hann anamma ett personligt läsningssätt. Av detta drar jag slutsatsen att man som pedagog, åtminstone då det gäller de flesta elever, inte behöver lägga ned särskilt mycket träning för att introducera detta. Inlevelse och känsla måste emellertid alltid få finnas med i undervisningen, men det måste göras en ansats från pedagogiskt håll att även gå vidare, så att ”transfer- blockeringen” uteblir. Känslan kan även, i enlighet med Hanssons tankegång, hjälpa tanken vidare.¹⁴⁸ Känsla och tanke måste tillåtas samverka om läsupplevelsen ska fördjupas på ett intellektuellt och känslomässigt plan.

I min undersökning framgick att en del elever, trots mycket fåordiga uttalanden, hade känsla för att se dikters tematik och tolka bildspråket symboliskt. Likaså blev det tydligt att eleverna hade förmåga att relatera delen till helheten, även om detta inte uttrycktes explicit. Exempelen tycker jag visar på att eleverna sitter inne med många tankar, men verkar inte ha några konkreta tillvägagångssätt, inget språk att uttrycka sina tolkningar med. Enligt Wolf saknar elever i stort sätt värderingskriterier för att uttrycka sina omdömen kring dikter.¹⁴⁹ Jag vill mena att detta även gäller elevernas litterära tolkande förmåga. Ett metaspråk skulle behöva introduceras för att ge eleverna ett ramverk inom vilket de att uttrycka de tankar de har inom sig. I den undervisning som ingick i min studie undvek jag att systematiskt introducera någon begreppsapparat, men kanske är en sådan nödvändig på längre sikt, för att eleverna ska kunna uttrycka vad de tänker och upplever kring dikterna. Dock måste detta göras med försiktighet. Att introducera en begreppsapparat kan vara förödande för en elev som just börjat uppskatta lyrik rent känslomässigt. Däremot kan det vara intellektuellt stimulerande för en elev, som är redo för det, att erhålla nya tolkningsverktyg. Det viktiga i sammanhanget tror jag är att inte särskilja på fenomenen som sådana, utan betona båda perspektiven, och ge dem en likvärdig status i klassrummet. Återigen - att låta det intellektuella och känslomässiga samspela istället för att motverka varandra.

För mitt projekt kunde endast några lektionstimmar avsättas, och snarare än progression blev det således fråga om att introducera vissa tankesätt för eleverna. Inlevelseläsningen hann emellertid,

148 Se uppsatsen avsnitt 2.3 för kort redogörelse av Hanssons pedagogiska förhållningssätt.

149 Wolf (2004), s. 57.

som vi sett, anammas under denna knappa tid. Om jag hade fått gå vidare som lärare i den här klassen hade jag snart försökt introducera några tolkningsbegrepp för eleverna. Ett begrepp som jag tror vore lämpligt för klassrummet är begreppet intertextualitet. Som lärare kan man fråga om eleverna kan associera till filmer, tv-program andra böcker, noveller eller dikter. Detta kan vara ett konkret sätt att visa hur man kan göra inferenser till företeelser som är en del av den egna erfarenheten, men som inte har rent personlig prägel. I Probst frågor, under moment 6 fanns en sådan fråga med, och flera elever gjorde inferenser till filmer de sett. Likaså tror jag att begreppen liknelse och metafor är bra, att gå igenom lite närmre, så att eleverna får en ram inom vilken de kan uttrycka sin förståelse för bildspråket. Ramverket kan även komma till användning när eleverna skapar egna bilder i det egna diktskrivandet. Vidare anser jag att associationsövningar, av den typ som påvisas i moment 3, bör finnas med som ett regelbundet moment i litteraturundervisningen överlag. Att hela tiden påminna eleven om att stanna upp i läsningen, våga associera, göra inferenser och ställa frågor till texten tror jag är oerhört viktigt för att en progression ska äga rum. Med andra ord: att inte lämna eleverna ensamma i tolkningsprocessen. En annan sak av vikt är att försöka få eleverna att läsa en text flera gånger. Wolf lyfter i sin studie kring läsprocessen fram att läsaren vid en första genomläsning rör sig på diktens ytskikt, samt associerar fritt till texten¹⁵⁰ Av erfarenhet vet jag att många elever läser texter endast en gång. Så kan ha varit fallet även i min undersökning, vilket kan förklara det relativt höga antalet beskrivande utsagor i bägge skrivuppgifterna.

Slutligen finns det en viktig aspekt av att tolka dikt, som tangerats tidigare, och det gäller på vilket sätt eleverna ges möjlighet att ge uttryck för sina tolkningar. Skrivmomentet kan, som påvisats, vara aningen begränsande, särskilt för vissa elever. Eleverna måste följaktligen ges även andra alternativ. Wolf låter exempelvis sina läsare vid ett tillfälle måla en bild av sin tolkning; en metod jag tror kan vara väldigt bra för att fånga upp de elever som inte kan, eller vill, formulera sina tankar i skrift. I min undersökning ritade en elev, som nämnt, en spontan teckning vid moment 3 - associationsövningen, vilket tyder på att ett sådant behov finns. Kanske kan dessa elever sedan muntligt berätta om sina bilder, så att deras tankeprocess kan följas närmre. Man kan även, vilket Keene & Zimmerman proklamerar för, låta eleverna visualisera sina tolkningar i någon form av gestaltning.¹⁵¹ Kanske kan man låta eleverna dramatisera sina tolkningar, eller göra en musikvideo kring en dikt. När eleverna får gestalta dikterna tvingas de även att verkligen förstå, och argumentera för vad de anser att dikterna betyder. Sker gestaltningen i grupp främjas således även samtalet kring dikten. Olika läsaes tolkningar stöts och blöts, varvid diktens mening 'förhandlas' fram inom det som är elevernas "tolkningsgemenskap". På så vis kan man hålla poesin levande i klassrummet, och eleverna tillägnar sig förhoppningsvis den typ av 'litterära medvetenhet' där känsla och tanke tillåts samverka.

6.2 Förslag till vidare forskning

Då det gäller vidare forskning skulle det vara intressant att göra en mer omfattande studie där man undersöker vilken tolkningsförmåga eleverna uppvisar när andra uttryck, såsom bild eller gestaltning, tillåts. Då det gäller bildalternativet kan Wolfs utgångspunkt, där läsaren målar sin tolkning antas. Detta kan, förutom den bildanalys som, i Wolfs fall, görs av forskaren, efterföljas av samtal där forskare med hjälp av olika frågor försöker följa elevers tolkningsprocess.

Likaså hade det varit intressant att göra en mer specifikt avgränsad studie, mer av den art Svensson ägnat sig åt, under en längre tid för att se vilken typ av litterär förståelse som verkligen äger rum i elevernas tolkningar. I min studie föreföll kategorin *litterär / tolkande* alltför begränsad för att ge ett tillfredsställande resultat.

Vidare anser jag att 'före-efter' perspektivet kan vara ett bra sätt för läraren att i sin egen klass, eller i forskningssammanhang, utvärdera den egna undervisningen och dess inverkan på elevernas lärande. Dock måste förfinade metoder utformas för att det ska bli möjligt att se hur eleverna

¹⁵⁰ Wolf (2002), s. 85-100.

¹⁵¹ Keene & Zimmerman, s. 153-159.

tillägnar sig den litterära förståelsen.

Kanske kan även detta perspektiv tillföras i en studie kring elevers symboltolkningsförmåga. Svensson menar att undervisningen har betydelse för denna och ger, som vi sett, utgångspunkter för hur sådan undervisning kan utformas.¹⁵² En studie där en sådan undervisning utvärderas, med hänseende på hur exempelvis symboltolkningsförmågan utvecklats hos eleverna, skulle vara väldigt intressant att ta del utav. Om resultatet utföll till undervisningens fördel skulle den forskningen vara bra att som pedagog ha i ryggen, när utvecklingen står till synes stilla, och modet tryter i klassrummet.

6.3 Avslutning

Avslutningsvis vill jag återkomma till den fråga som ingår i uppsatsens titel: Hur gör man en lyrikläsare? Har vi fått svaret på den? Självklart inte, eftersom det finns lika många svar som läsare. Emellertid har min uppsats förhoppningsvis kastat en aning ljus på frågan och visat på några sätt att nalkas och ta sig an den. Exakt vad som händer inne i oss människor när vi läser och tolkar är omöjligt att få grepp om. Förmodligen är det även just denna oåtkomlighet som lockar till ständig fundering och strävan att försöka förstå – trots allt.

Beträffande lyrik handlar det emellertid inte enbart om förståelse, utan även om upplevelse. Poesin är ibland tillsynes outgrundlig, men kan ändå beröra. Dock kan även läsarens förståelse av dikten på ett litterärt och personligt plan föra tanken vidare, och resultera i nya upplevelser. Således handlar lyrikläsning om att förena känslan med tanken, och ytterst: att våga, orka och kunna läsa ”mellan raderna”

¹⁵²Svensson (1988), s.30. Vidare ges i samma bok otaliga argument och förslag på hur sådan undervisning kan bedrivas.

Referenser

Källförteckning

- Byréus, Katrin (2001), *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.
- Culler, Jonathan, "Litterär kompetens", I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*, 2. uppl.(1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: "Literary Competence"(1975)
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Elmfeldt, Johan (1997), *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Entzeberg, Claes, "Läsorienterad semiotik och pragmatik", I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*, 2.uppl.(1993). Lund:Studentlitteratur
- Fish, Stanley, "Att tolka Variorumupplagan", I: *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*, 2 uppl.(1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: "Interpreting the Variorum"(1980)
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992), *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos
- Hallberg, Peter (1992), *Litterär teori och stilistik*. Malmö: Akademiförlaget
- Golden, Joanne M & Handloff, Elaine(1993), "Responding to Literature Through Journal Writing", I: *Journeying. Children Responding to Literature* (red.) Kathleen E. Holland. Portsmouth NH: Heinemann.
- Hansson, Gunnar (1959), *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonniers
- Iser, Wolfgang, "Läsprocessen. En fenomenologisk betraktelse", I: *Modern Litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*, 2.uppl.(1993). Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: "The Reading Process: A Phenomenological Approach"(1974)
- Janss, Christian et al.(2004), *Lyrikens liv*. Göteborg: Daidalos
- Keene, Ellin Oliver& Zimmermann, Susan (2003), *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos AB.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, Sharan B (1994), *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M.(2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur. Orig. titel: *Literature as Exploration* (1938)
- Skei, Hans H. (1997), " Receptionestetik och reader-response-kritik", I: *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm: Symposion
- Skei, Hans H. (1997)"Nykritiken (New Criticism)", I: *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm: Symposion
- Svensson, Cai (1988), *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Linköping: Tema och Kommunikation, Linköpings universitet
- Svensson, Cai (1985), *The Construction of Poetic Meaning. A Cultural-developmental Study of Symbolic and Non-symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry*. Malmö: Liber Förlag
- Svensson, Cai (1983), "Tolkning av litterära metaforer. En utvecklingsstudie", I: G. Hansson (red.), *Förståelser tolkningar, värderingar*. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Torell, Örjan, (red.)(2002), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand
- Wolf, Lars (2004), *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

- Wolf, Lars (2003), *. . . och en fräck förgätmigej. Mer om att läsa och skriva poesi i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Wolf, Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2000), *Kursplaner i svenska för gymnasiet* www.skolverket.se 06/01/10, 21.33
- Utbildningsdepartementet (1994), *1994 års läroplan för de frivilliga skolorna. Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Dikter

- Anyuru, Johannes (2003), "XI", ur *Det är bara gudarna som är nya*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Berg, Joakim (2000), "Spökstad" från *B-sidor*. Stockholm: BMG
- Blomberg, Erik, "Var inte rädd för mörkret" ur *Jorden* (1920). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla
- Boyacioglu, Daniel (2004), "Kärlek" ur *Gråter aldrig samma tårar två gånger*. Stockholm: Tiden
- Boye, Karin, "Javisst gör det ont" ur *För trädets skull* (1935). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla
- Ekelöf, Gunnar, "Poetik" ur *Opus incertum* (1959). I: *Svensk dikt. Från trollformler till Lars Norén* (1989) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Espmark, Kjell, "Bredvid hennes bänk" ur *Det obevekliga paradiset* (1975). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla
- Ferlin, Nils, "Du har tappat ditt ord" ur *Barfotabarn* (1933). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla
- Gullberg, Hjalmar, "Kyssande vind" ur *Kärlek i tjugonde seklet* (1933). I: *Kärlek och uppror. 210 dikter för unga människor* (1989). Stockholm: En bok för alla
- Hellström, Håkan (2000), "Uppsnärjd i det blå" från *Känn ingen sorg för mig Göteborg*. Stockholm: EMI
- Hellström, Håkan (2002) "Här kommer lyckan för hundar som oss" från *Det är så jag säger det*. Stockholm: Universal Music Publishing
- Södergran, Edith, "Jag" ur *Dikter* (1916). I: *Edith Södergran. Samlade dikter* (2002). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- William-Olsson, Magnus (1997), *O'*. Stockholm: Gedins
- Winnerbäck, Lars (2003), "Min älskling har ett hjärta av snö" från *Söndermarken*. Stockholm: Universal Music AB

Bilaga

Dikter skrivuppgift 1.

JAG

Jag är främmande i detta land,
som ligger djupt under det tryckande havet,
solen blickar in med ringlande strålar
och luften flyter mellan mina händer.
Man sade mig att jag är född i fångenskap-
här är intet ansikte som vore mig bekant.
Var jag en sten, den man kastat hit från bottnen?
Var jag en frukt, som var för tung för sin gren?
Här ligger jag på lur vid det susande trädets fot,
hur ska jag komma upp för de hala stammarna?
Däruppe mötas de raglande kronorna,
där vill jag sitta och speja ut
efter röken ur mitt hemlands skorstenar. . .

Edith Södergran, *Dikter* (1916)

Min älskling har ett hjärta av snö

Min älskling har ett hjärta av snö
så skört och vasst som skaren
Och det smälter lika lätt som isen i drinken
i glaset som hon lämnat i baren

Vintern ligger hård över sjön
och ljuset varar bara några timmar
Jag ser ut över den vita snön
där månen och stjärnorna glimmar

Hennes gröna ögon gör mig matt
Hon säger: ”ta aldrig nånting för givet”
Och vi pratar om vart vi ska just i natt
men jag antar att vi menar hela livet

Min älskling har ett hjärta av snö
som nysnön yr när det blåser
som ett täcke som far och sliter
och rycker och vrider mig i neuroser

Om våren så talar hon om höst
Hon ser molnen som väntar bakom skogen
Och sen pratar hon med annan röst
om att alltid var konsten trogen

O i natt vill hon falla fritt
Vi tar en runda till, och jag bjuder
Min älskling har ett hjärta av snö
så vitt som renaste, lenaste puder
Och nu så vill hon falla fritt
Min älskling har ett hjärta av snö

så vitt som renaste, lenaste puder
Och nu vill hon falla fritt

Lars Winnerbäck, *Söndermarken* (2003)

Dikter skrivuppgift 2

SPÖKSTAD

Jag är född i en spökstad
där alla vet att jorden är platt
Jag växte upp i en spökstad
där torget blir ett slagfält varje natt

En dröm för dej, en dröm för oss som längtar
efter nån som håller om oss hårt
En lögn för mej, en lögn för oss som väntar
på svaret som ni aldrig kommer få
Tror du att kärlek är som sångerna vi hör?

Jag har sålt min själ till ett bolag
som aldrig kunnat skilja rätt från fel
Jag blev kär i en spökstad
du, du, du gör mig hel

En dröm för dej, en dröm för oss som längtar
efter nån som håller om oss hårt
En lögn för mej, en lögn för oss som väntar
på svaret som ni aldrig kommer få
Tror du att kärlek är som sångerna vi hör?

Som sångerna vi hör
Som sångerna vi hör
Som sångerna vi hör

En dröm för dej, en dröm för oss som längtar
efter nån som håller om oss hårt
En lögn för mej, en lögn för oss som väntar
på svaret som ni aldrig kommer få
Tror du att kärlek är som sångerna vi hör?

Som sångerna vi hör
Som sångerna vi hör
Som sångerna vi hör

Joakim Berg, *B-sidor* (2000)

XI

På natten drömde jag om ett mörker,
ett blött kallt mörker,
som råolja, jag drömde
att det fanns
inuti mig (oljeriggar, havets
svarta inåtvändhet),

I drömmen
bråkade jag med morsan,
vi var i lägenheten, jag skrek
saker
och kände plötsligt hur någonting
brast inuti mig,
som när man skär upp
en vattenfylld ballong.
Och det kom upp genom halsen,
munnen, ögonen-

Jag sprang in i mitt rum, satte mig
med ryggen mot dörren
och höll emot.

Det rann ut ur mig.
Jag satt i pölen av mörker, den växte,
som en blodpöl i snö, men den var svart.

Johannes Anyuru, *Bara gudarna är nya* (2003)